

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti působení na motivaci žáků se specifickými poruchami učení

při speciálněpedagogické intervenci

Possibilities of support of motivation at pupils with specific learning disabilities in special
pedagogical intervention

Bc . Anita Zongorová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph .D .

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlášení

Odevzdáním diplomové práce na téma Možnosti působení na motivaci žáků se specifickými poruchami učení při speciálněpedagogické intervenci potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Děkuji mé školitelce PhDr. Lenke Felcmanové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení, lidský přístup a trpělivost během tvorby mé diplomové práce. Děkuji také všem respondentkám, které měly zájem a čas se podílet na mém výskumném šetření.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá možnostmi působení na motivaci žáka se specifickými poruchami učení při speciálněpedagogické intervenci, která probíhá v běžných základních školách. Cílem práce je zjistit, které přístupy ve speciálně pedagogické praxi jsou z pohledu speciálních pedagogů k podpoře motivace žáků s SPU nejúčinnější a proč. Dílčím cílem je popsat principy posilování motivace ve speciálně pedagogické intervenci.

Práce je rozdělená na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je věnovaná specifickým poruchám učení, terminologickým východiskům, etiologii, reedukaci a oblastem zaměření reedukace. Také v ní pojednáváme o motivaci, jejích druzích, vlivech na ní a možnostech působení ze strany pedagogických pracovníků. Výzkumná část se zabývá kvalitativním výzkumným šetřením, které mapuje situaci vnímání významu motivace a práci s motivací při speciálněpedagogické intervenci se žáky se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, reedukace, etiologie, motivace, podpora motivace.

Abstract

This thesis focuses on the possibilities for influencing the motivation of pupils with specific learning disabilities during special pedagogical interventions conducted at schools. The aim of this study is to determine which of the approaches used by specialised pedagogues within the field of specialised pedagogical practice are most effective in increasing the motivation of pupils with learning disabilities and why. One of the sub-goals of this work is to describe the principles for strengthening motivation in special pedagogical interventions.

This thesis is divided into two parts: the theoretical and the research part. The theoretical part deals with specific learning disabilities, terminological definitions, etiology and reeducation. It also focuses on motivation, its types, influencing factors and its application. The research part with the use of qualitative research methods seeks to explore perception of special pedagogues on the role of motivation and support of pupils with specific learning disabilities motivation during the intervention.

Key words

Learning disabilities, etiology, re-education, motivation, supporting motivation.

Obsah

Úvod	8
1 Specifické poruchy učení	10
1.1 Terminologické vymezení	10
1.2 Typy specifických vývinových poruch učení	12
1.3 Příčiny obecné vzhledem k obtížím v učení	17
1.4 Etiologie	18
1.5 Reedukace	24
1.5.1 Oblasti reedukace	26
1.5.2 Obecné zásady při reedukaci	33
2 Motivace	35
2.1 Pojem motivace	35
2.2 Motivace žáka k učení	37
2.2.1 Vnitřní motivace	37
2.2.2 Vnější motivace	38
2.2.3 Poznávací motivace	38
2.2.4 Výkonová motivace	38
2.2.5 Sociální motivace	39
2.3 Příčiny poruch motivace	39
2.4 Vliv školy na motivaci žáků s SPU	40
2.5 Vliv hodnocení na motivaci žáků s SPU	41
2.6 Vliv rodiny na motivaci žáků s SPU	43
2.7 Osobnost žáka ve vztahu k motivaci	44
2.8 Podpora motivace	47
3 . Výzkum	52
3.2 Cíl výzkumného šetření	52
3.3 Výzkumný problém a otázky	52
3.4 Výzkumný vzorek	53
3.5 Výzkumná metoda	53
3.6 Realizace výzkumu	53
3.7 Výpovědi respondentů	54
3.8 Analýza a interpretace dat	63
3.9 Výsledky výzkumu	63
3.9.1 Hlavní výzkumná otázka	64
3.9.2 Dílčí výzkumné otázky	65

3 .10 Doporučení pro praxi.....	70
Závěr.....	73
Seznam použitých zdrojů	75
Přílohy	

Úvod

Téma mojí diplomové práce jsem si vybrala na základě poznatků z praxe. V rámci studia speciální pedagogiky a předmětu Oborová praxe jsem měla možnost absolvovat praxi na běžné základní škole a vidět, jak probíhá speciálněpedagogická intervence pod vedením školní speciální pedagožky. Na praxi a při rozhovorech se školní speciální pedagožkou jsem si uvědomila, že velký důraz klade na rodinu a podle toho hodnotí i posuny a výsledky žáků. Na hodinách speciálněpedagogické intervence měla realizovat reedukaci, ale mnohdy s dětmi upevňovala učivo, které neměly osvojené z vyučovacích hodin. Děti, které chodily na reedukaci byly různé, ale málokteré byly motivovány. Mnoho dětí bylo ustrašených a zakřiknutých, bály se odpovědět, protože si svou odpověď nebyly jisté. Přitom jsem si uvědomila, že speciální pedagog má velkou moc v individuální práci se žákem, a kdyby změnil způsob náhledu na dítě a pracoval s ním jinými technikami, méně direktivními a také rozdílnými od těch běžně využívaných učiteli, tak by ty hodiny mohly být pro žáka větším přínosem. Při práci speciálního pedagoga nejde jen o korekci či nápravu, ale také o osobní práci s žákem, chápání jeho tempa a osobnosti a práce s prostředím, ve kterém jedinec žije. Uvědomila jsem si, že přístupy a metody, které speciální pedagog při práci používá jsou klíčové. Dokážou působit na motivaci a přispět k pozitivnímu přístupu ke školním povinnostem. Chtěla jsem zjistit, jak na téma motivace v souvislosti se speciálněpedagogickou intervencí nahlízejí i jiné speciální pedagožky, jaké používají přístupy, postupy a metody, a zda si uvědomují důležitost motivace na výsledek speciálněpedagogické reedukace.

Moje diplomová práce je rozdělena na praktickou a teoretickou část. V teoretické části popisují specifické poruchy učení a způsob jejich reedukace. Zaměřuji se na oblasti reedukace, které jsou podrobněji zpracovány a je tam nabídnut i způsob působení na tyto oslabené oblasti. Také uvádím možné příčiny vzniku těchto poruch. Nejvíce se zabývám kognitivní a behaviorální rovinou, protože na tyto dvě oblasti se zaměřuje právě speciálněpedagogická intervence. Svou pozornost věnuji také motivaci. Ve stručnosti popisují motivaci vnitřní, vnější, poznávací, výkonovou a sociální. Popisují také jaké vlivy mají škola, rodina a osobnost jedince na motivaci a uvádím některé možnosti její podpory. Tyto možnosti podpory motivace mohou být inspirující způsob, jak pracovat při speciálněpedagogické intervenci. Při zpracování této části práce jsem zjistila, že k ní existuje jen omezené množství tuzemské literatury, která se navíc týká pouze motivace ve výuce.

Praktická část je věnována výzkumu. K získání náhledu na řešenou problematiku jsem si zvolila kvalitativní výzkum a metodu polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny se školními speciálními pedagogy na téma možnosti působení na motivaci žáků se specifickými poruchami učení při speciálněpedagogické intervenci. Zajímalo mě, zda si vlivy motivace na reedukaci speciální pedagožky zapojené do výzkumu uvědomují a jak se ji snaží podpořit, podnítit u žáků se specifickými poruchami učení.

1 Specifické poruchy učení

S pojmem poruchy učení se stýkáme čím dál častěji. Nejfrekventovanější místo styku s tímto pojmem je školní prostředí. Je to způsobené tím, že děti s poruchami učení patří mezi největší skupinu žáků¹ se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách (Slowík, 2007). Ze statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se můžeme dozvědět, že v jedné třídě se nachází 5 % žáků, kteří mají specifickou poruchu učení, avšak do této skupiny zkoumaných patří jen ti žáci, kteří jsou diagnostikováni školským poradenským zařízením (Krejčová, Bodnárová, 2014).

1.1 Terminologické vymezení

Živčicová (2011) uvádí, že o poruchy učení se zajímá a řeší mnoho vědních oborů. Autorka uvádí, že neexistuje jedna společná definice, protože stále získáváme nové poznatky a jsme konfrontováni s novými skutečnostmi o poruchách učení. V 19. století si mnoho lidí myslelo, že je to jen lenivost, která znepřijemňuje těmto lidem nabývat nové poznatky. Ve 20. století si lidé mylně mysleli, že dyslexii způsobuje porucha zraku. Dnes však na základě mnohých výzkumů víme, že tyto výroky jsou nepravdivé. Jako první použil termín poruchy učení Krik. Poruchy učení se vyskytují u zdravých osob, u kterých pozorujeme disproporci mezi schopnostmi a skutečnými výsledky učení. Vycházejí z konkrétních projevů, na rozdíl od specifických poruch učení, které vycházejí z etiologie.

Slowík dále definuje pojem poruchy učení jako „*souhrnné označení různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu*“ (Slowík, 2007, s. 124).

Burešová (2017, s. 83) uvádí. Že specifické poruchy učení „*jsou obtíže s učením, které jsou způsobeny dílčími nedostatky ve struktuře schopností v oblasti zrakového anebo sluchového vnímání, motoriky, pravolevé orientace.*“

Poruchy učení jsou různorodou skupinou z etiologického a symptomatologického hlediska, ale možno říct, že jejich společným znakem je skutečnost, že žák selhává ve škole. Důsledek vidí v nedostatečně poskytnuté speciálně pedagogické péči. Tito žáci mají těžkosti s používáním a osvojením si mateřského jazyka. Co se jazyka týče, mívají problém s psanou a čtenou formou řeči, ale též s manipulací s matematickými, muzickými nebo

¹ V diplomové práci budou použity pojmy dítě a žák, které považuji za identické, tato slova používaná níže jsou brány v rámci mé práce za synonyma.

grafickými symboly a aplikováním pravopisných pravidel. Příčinou jejich těžkostí je nedostatečná metodika ve vyučování, nebo sociálně podmíněné faktory (Šilonová a Klein, 2015).

Nejvíce používaná definice specifických poruch učení je od Matejčka (1988, s. 25) „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabytí a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

Předpona „dys“ označuje nedostatečný anebo nesprávný vývoj dovedností. Druhá část slova „lexie“ je odvozena z řeckých slov, které označují chybějící dovednosti (Zelinková, 2015).

Poruchami učení se nezaobírají jen pedagogické a psychologické obory, ale také medicína. O čemž svědčí existence Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, z roku 1992, kde najdeme poruchy učení pod kódem F80-F89 v kategorii označované jako Poruchy psychického vývoje.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (<https://www.uzis.cz> ,[online], [cit. 2018-12 -15].)

Selikowitz (2000) poukazuje na oblasti učení, které mohou být poškozené při specifických poruchách učení. Rozděluje je do dvou skupin:

- První skupina sestává ze základních školních vědomostí, které jsou měřítkem úspěšnosti ve škole. Jsou jimi: čtení, psaní, pravopis, matematika a jazykové porozumění a vyjadřování.

- Druhá skupina se skládá z oblastí učení, které též tvoří důležitou složku v životě člověka. Do této skupiny autor zařazuje: vytrvalost, organizaci, sebekontrolu, sociální uzpůsobení a koordinaci pohybů.

1.2 Typy specifických vývinových poruch učení

Dyslexie

Tato specifická vývojová porucha učení je způsobena chybným zrakovým vnímáním, v kombinaci s poruchou prostorové a pravolevé orientace. Poruchu doprovází i oslabená analýza a syntéza, zraková paměť, motorika mluvidel a očních pohybů a také problém s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér (Jucovičová, Žáčková, 2004). Pokorná (2010, b) hovoří o tom, že čtení je závislé na rozvoji kognitivních funkcí, a ne na inteligenci. Na základě svého výzkumu Siegllová (1999, in Pokorná, 2010, b) zjistila, že u těchto dětí je čtení závislé na fonologickém zpracování, krátkodobé paměti, zpracování syntaxe, a ne velikosti IQ.

Typy dyslexie:

P -typ dyslexie – čte pomalu, trhaně, nepřesně. Reedukace musí být zaměřená na aktivování levé hemisféry.

L -typ dyslexie – čte rychle, s mnoha chybami. Čtenému textu však rozumí. Reedukace je zaměřená na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci (Zelinková, 2015). Dyslexie není fixovaná na konkrétní pohlaví, ale pokud se rozvine, u chlapců většinou vnímáme dyslexii typu P a u děvčat L (Pokorná, 2010, b).

Při čtení mívají tyto děti také problémy s intonací a melodií. Neví, jak pracovat s nádechem. Mají problém udržet pozornost na jednom řádku, případně častokrát opakují začátek slov. Činí jim problém orientace v textu. Přečtený text nejsou schopni reprodukovat.

Typické chyby pro dyslektické děti jsou:

- vynechávání diakritických znamének a jejich nesprávné používání,
- přesmykování slabik,
- záměna podobných písmen,
- vynechávání anebo přidávání písmen, slabik, slov a vět,
- domýšlení si koncovek slov (Jucovičová, Žáčková, 2004, s. 14).

Důležitá je včasná reedukace. Důvodem mohou být nesprávné návyky čtení jako dvojité anebo tiché čtení, které je nutné včas odstranit, aby si ho dítě nezafixovalo. Chybné čtení může ovlivňovat i poruchy řeči, které je potřebné co nejdříve odstranit včasnou logopedickou intervencí. Děti s dyslexií mívají problémy všude tam, kde jde o jazyk, jazykovou rovinu, práci s jazykem, ale i v matematice a naučných předmětech (Jucovičová, Žáčková, 2004). Bylo dokázáno, že pokud se dítě nenaučí číst text v rozsahu 60 slov za minutu, není schopné porozumět přečtenému textu. Čtení je potřeba cvičit. Pokud dyslektici, kteří přečtou minimálně 60 slov za minutu, čtení netrénují, může se stát, že schopnost číst ztratí, a tím pádem se stávají negramotnými. 100 slov za minutu je čtení plynulé, které nezpůsobuje těžkosti (Pokorná, 2010, b).

Další oblastí, která může být v souvislosti s obtížemi ve čtení narušena, je oblast fonologického uvědomování. Fonologický systém se u těchto dětí nevytvoří plnohodnotně a funkčně, což způsobuje, že dítě není schopné rozlišit minimální rozdíly při znělosti souhlásek, při měkčení anebo při dlouhých a krátkých samohláskách. Dítě si slova zapamatuje neúplně a nepřesně. Když jich chce použít při vyjadřování, neumí si vybrat správný tvar. U těchto dětí mohou být přítomné deficity v takzvané pracovní paměti. Znamená to, že děti nejsou schopné krátkodobě si zapamatovat jisté množství informací: s příchodem nových poznatků vytěsňují starší informace. Když se dítě začíná ve škole učit psát, nedokáže vyposlouchaná slova vyjádřit písemně (Váryová, Mikulajová in Mikulajová, 2005).

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha grafického projevu. Písmo dysgrafiků bývá nečitelné, kostrbaté. Žáci ve slovech hlásky opomíjí nebo je zaměňují. Celý proces psaní je pro ně samotné velmi namáhavý a únavný, uvádějí Krejčová a Bodnárová (2014). Podkladem pro dysgrafii bývá porucha motoriky, automatizace pohybů a motorické a senzomotorické koordinace. Pokud chceme hledat příčinu ještě v raném věku, může jí být právě neukončený vývin symetrického tonického šíjového reflexu, který se vyvíjí právě fází lezení, kterou některé děti přeskočí. Pokud tuto fázi lezení děti přeskočí a reflex nevymizí, může to zapříčinit svalové napětí, které se může negativně projevit při koordinaci pohybů, rytmicitě. U dětí trpících specifickou poruchou psaní můžeme pozorovat i narušené zrakové vnímání, paměťovou anebo prostorovou orientaci. Problémy mohou vznikat i nekvalitním, zpomaleným převodem sluchových a zrakových vjemů do grafické podoby jazyka. Problém může tvořit i nevyhraněná anebo zkřížená lateralita. U těchto dětí bývá nepevněná a neuvolněná horní končetina. Svalové

napětí bývá zvýšené. Příčinou dysgrafie jsou často vnitřní vlivy. Jde o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007).

Při dysgrafii mají děti problém s osvojováním, zapamatováním a vybavováním si písmen, s převodem tiskacího písma na psané. Činí jim potíže zachovat správný tvar písmene, směr písma a tempa psaní (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007). Problémy mohou způsobit i nesprávné, křečovitě držené psacího náčiní, nesprávný sklon pera a nesprávná poloha lokte. Dysgrafici se mohou pod časovým stresem dopouštět gramatických chyb, které by jinak nedělali, pokud by měli dostatek času na písemný projev. Tempo psaní bývá obvykle pomalé a neplynulé. Také způsob sezení bývá nevhodný (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007). Pokud žák vůbec nezvládne psané písmo, může být alternativním způsobem kompenzace dysgrafie písmo tiskací. ComeniaScript je speciální písmo, které je typem tiskacího písma a pomocí něho máme taky možnost učit žáka psát v současnosti. Východiskem tohoto písma je písmo renesanční (Krejčová, Bodnárová, 2014).

Dysortografie

Jinak nazývaná jako specifická porucha pravopisu. Tuto poruchu způsobuje chybné sluchové vnímání, hlavně sluchová diferenciací. Porušena může být i sluchová paměť, orientace, nebo analýza a syntéza. Může být i snížený jazykový cit anebo vznikat problém s rytmicitou. Dysortografici mohou mít oslabené i zrakové vnímání anebo oblast intermodality. Žlab (1988, in Šauerová, 2012) rozlišuje tři typy dysortografie a to :

- Motorický – motorická neobratnost má na něj velký vliv, žáka unavuje soustředění se na správnost psaného projevu.
- Auditivní – žáci mají problém sluchově zachytit všechny hlásky ve slově, protože mají oslabenou sluchovou analýzu a diferenciaci a také sluchovou paměť, ale význam slova chápou.
- Vizualní – žák si ztěžka vybavuje tvary písmen, stává se mu, že zaměňuje sluchově a tvarově podobné tvary. V tomto případě hovoříme i o oslabení zrakové paměti.

Typické chyby:

- psaní slov, vět dohromady anebo komolení slov,
- problémy s umístěním diakritických znamének,
- vynechávání, přidávání slabik, slov písmen anebo vět,

- záměna zvukově podobných hlásek, slabik anebo přesmykování slabik,
- gramatické chyby – někdy nejsou způsobené neznalostí, ale neschopností aplikace do písemného projevu.

Děti s dysortografií mohou mít pomalé pracovní tempo. Jeho příčinou může být porušení percepčních funkcí. Dítě se musí více soustředit na zapisování a zaznamenání slyšeného slova. Problémy může způsobovat i problém s automatizací – dítě potřebuje více času na osvojení si učiva. Dále může pomalé pracovní tempo ovlivňovat i přidružená dysgrafie anebo také poruchy řeči, kdy může být naopak rychlejší tempo s častějším chybováním. Dítě si nedokáže chyby v textu opravit, protože má problém některá slova správně vyslovit.

Děti trpící dysortografií mohou mít snížený jazykový cit, což se v praxi projevuje tak, že ústně dokáží odvodit všechny gramatická pravidla, ale potom mají problém s aplikací do písemného projevu. Tyto děti mívají většinou problém v situaci, kdy je text učiva ve škole pouze diktovaný. Dysortografické problémy způsobují problém nejen v mateřském jazyce, ale i při učení cizích jazyků anebo v matematice či naučných předmětech (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyskalkulie

Tímto termínem označujeme specifickou vývojovou poruchu matematických schopností. Hendrik (2006, s. 159) konstatuje, že *“použití tohoto slova zakrývá skutečnost, že existuje tolik různých dyskalkulií, kolik je různých dětí. Každé dítě má svůj vlastní profil chyb a ke každému profilu chyb existuje zase nekonečně mnoho myslitelných profilů příčin.”* Dyskalkulie se projevuje neschopností porozumět matematickým vztahům a aplikovat jich při řešení matematických úloh navzdory tomu, že intelekt dítěte je v pásmu normy. Společnými znaky dyskalkulie jsou poruchy paměti, pozornosti, zrakové a sluchové percepce jako pravolevé orientace. Důsledkem poruchy je narušení vývinu matematických schopností u dětí a zaostávání v probrané látce. Je to porucha, která je podmíněná multifaktorálně a to vzájemným působením biologických, sociálních, psychických a didaktických příčin. Prvních příznaků je možné si všimnout ve škole. Tyto děti používají určité postupy nebo chybují nepřiměřeně ke svému věku (Zelinková, 2015).

Filípková (2013) popisuje problémy, se kterými se děti s dyskalkulií střetávají:

- těžkosti s porozuměním termínu číslo, kam zařazujeme i pochopení číslovek a jejich funkce,
- problémy s vypracováním slovních úloh – jednotlivec s dyskalkulií může mít těžkosti, jestliže se v úloze nevyskytují navazující slova (odečítat, rozdělit apod.). Nedostatek představivosti či těžkosti se čtením a porozuměním úloze může vyústit do frustrace dítěte, které slovní úlohu vnímá jako nesmyslný postup vzájemného kombinování čísel,
- zapamatování čísel, postupů při řešení příkladů, matematických úkonů (sčítání, odčítání, násobení, dělení), vzorců a jejich použití,
- problémy se čtením čísel – kam zařazujeme těžkosti při řazení jednotek, jmenování číselné řady anebo vynechávání čísel,
- snížená zručnost vypracovat příklady z paměti – dítě přemýšlí pomalu a s těžkostmi, výsledky jsou chybné, což souvisí s nedostatečnými zkušenostmi, nevnímáním čísel jako představitelů objektů a neustáleností postupů, které jsou rozdílné při písemném projevu a při počítání z paměti,
- zřetelně snížená rychlost počítání, těžkosti s rozlišováním vizuálně blízkých čísel, geometrických tvarů, rýsování; dítě nedokáže odhadnout množství, a proto opakovaně přepočítává, jiné přeskupení čísel může být pro něj matoucí, vizuálně blízká čísla souvisí se zrakovou percepcí,
- těžkosti s přechodem přes desítku, záměnou jednotek a desítek, těžkosti s porozuměním měřených jednotek.

Filípková (2013) uvádí Koščovo dělení, které rozlišuje tyto druhy poruch matematických zručností:

- Lexická dyskalkulie: porucha v identifikaci matematických symbolů, čtení čísel.
- Verbální dyskalkulie: nejtěžší forma, je ji možné přirovnat k pokynům v cizím jazyce. Dítě má narušenou zručnost pojmenování počtu předmětů, názvu čísel, matematické znaky a úkony.
- Grafická dyskalkulie: problémy se zaznamenáním čísel a symbolů.
- Praktognostická dyskalkulie: způsobuje těžkosti v nakládání s konkrétními nebo graficky znázorněnými předměty. Přítomná může být neschopnost zařadit předměty podle velikosti, rozeznávat více/méně, třídění podle tvaru nebo barvy. Vyvolává těžkosti s prostorovou orientací.

- Ideografická dyskalkulie: těžkosti v tvorbě matematických pojmů a porozumění souvislostí mezi vztahy.
- Operacionální dyskalkulie: narušení zručnosti používání matematické operace.

Dyspraxie

Můžeme ji pojmenovat jako poruchu pohybové koordinace. Mezi nejčastější poruchy uvádíme problémy s pohybovou koordinací, poruchy řeči a jemné a hrubé motoriky. (Zelinková, 2015) Projev dyspraxie podle Ivana Lesného (1989, in Zelinková, 2015) je když má dítě problémy s napodobováním. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize by měly být problémy s koordinací přítomné už v raném věku dítěte a neměly by být získané anebo způsobené sníženou zrakovou či sluchovou percepcí. Zelinková (2015) uvádí následující oblasti, které jsou důležité při diagnostice dyspraxie: pohybová koordinace a pohyby celého těla, jezení, oblékání, pohybové hry, jazyk a řeč, psaní a kreslení. Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace 5. revize uvádí při dyspraxii potíže s motorickou koordinací, která znepříjemňuje denní činnosti. Můžeme to pozorovat při lezení, chůzi, sezení, manipulaci s předměty, problémy s koordinací při sportovních aktivitách aneb při psaní. O dyspraxii můžeme hovořit, pokud je pohybová koordinace pod úrovní inteligence a věku a narušuje denní fungování jedince (<https://www.researchgate.net>, [online],[cit. 2018-11-25]).

Mezi další specifické poruchy učení můžeme zařadit i **dysmúzii** (poruchu hudebních schopností) a **dyspinixii** (poruchu výtvarných schopností) (Zelinková, 2015).

1.3 Příčiny obecné vzhledem k obtížím v učení

Poruchy učení jsou způsobené vnitřními činiteli, ale vnější činitelé mohou přispět k zhoršení symptomu. Důležitými činiteli, které mohou ovlivnit poruchy učení, mohou být: osobnost jedince, jeho temperament, vitalita, prostředí ve kterém žák žije, vyrůstá, ale také dosavadní zkušenosti (Živčicová, 2011).

Corell (1967, in Živčicová, 2011) vidí příčinu poruch učení ve faktorech prostředí a osobnosti. Faktory prostředí mohou být ovlivněny situací ve škole a v rodinném prostředí, vztahy v rodině či výchovou. Do faktorů osobnosti řadí celkovou strukturu osobnosti jedince, jeho osobnostní zvláštnosti. Význam důležitosti obtíží však také vidí ve výchovném procesu. Autor také podotýká, že nezralost jedince může patřit také mezi příčiny, které se projevují buď nezralostí jedince pro participaci ve vyučovacím procesu, nebo jediné nezralosti pro konkrétní učební látku. Veselský (2010) vidí jako důvod neúspěchu jeho hromadění, což může způsobit

nespokojenost, pokles sebevědomí, které může vést až k rezignaci a odmítání všeho, co má souvislost se školou.

Živčicová (2011) podotýká, že problém může nastat i tehdy, jestliže nastává nepoměr mezi psychickými a fyzickými silami jedince. V tom případě je jedinec psychicky zralejší nebo se od svých spolužáků výrazně odlišuje v intelektových schopnostech. Může u něj docházet k nudě či odporu, na základě nedostatečné podnětnosti učiva. Žák může pomalu ztrácet chuť spolupracovat, přichází o motivaci, což se může negativně projevit i na učení. Také duševní disharmonie v období puberty může negativně ovlivnit výkon jedince ve škole a způsobovat pokles výkonnosti. Duševní neurózy, které mohou mít původ právě v pubertě, spojujeme s poruchami učení. Mohou být doprovázeny právě nechutenstvím nebo insomnií. Tyto děti na základě nedostatku spánku podléhají rychleji únavě, nedokáží dlouho udržet koncentraci, což může vést ke stigmatizaci ze strany spolužáků a vyčlenění z kolektivu pro nešikovnost. Takový jedinec může být i ponižován. V důsledku nechutenství mohou tyto děti být útlejší, slabší, výbušné, ale také náchylné k chorobám.

Další příčinou dětí s poruchami učení mohou být jejich nedostatky v rozumové výkonnosti. Rozpor může nastat mezi inteligencí změřenou IQ testy a dosaženými výkony ve škole. Tento rozpor mohou způsobit osobní motivační faktory žáka, jako jsou vůle, sebevědomí, sociální dovednosti, ale i nedostatky v paměti a myšlení, například problém s abstraktně-symbolickým myšlením.

Turnerová (2011) uvádí, že v mnoha případech si nemůžeme být jisti příčinou poruch učení. Protože u některých dětí to může být kombinace intelektové, psychické a senzorické poruchy, ale i emocionální a behaviorální.

1.4 Etiologie

Kučera (1958, 1961, in Matejček 1988, s. 64 -66) na základě etiologického výzkumu, který byl zaměřený na jedince s dyslexií a realizovaný v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích rozdělil tyto jedince do čtyřech skupin:

1. Encefalopatická skupina (50 %) – lehká mozková dysfunkce. Je možné pozorovat lehké poškození mozku, které může být spojené s obdobím prenatálním, perinatálním případně postnatálním. Na základě psychologického vyšetření byly vypořizované menší poruchy ve vnímání. V intelligenčních testech mají tyto jedinci problém spíše při zkouškách názorných, než verbálních. Nízkou úroveň dokazují v kresebných zkouškách, kde je možné pozorovat

odlišnost v představivosti, zrakové pohybové koordinaci i v jemné motorice. Také je možné určit specifické poruchy řeči v souhláskových asimilacích a artikulační neobratnosti. Defekt pravopisu a čtení je těžší a náprava náročná. Práci s těmito jedinci neulehčuje jejich chování.

2 . U hereditární skupiny (20 %) sehrává významnou roli dědičnost. V psychologických testech bývají žáci lepší v názorových, než ve verbálních projevech. Problémy mívají také v kresebných testech, ale v porovnání s encefalopatickou skupinou mají lepší jemnou motoriku a vizuálně motorickou koordinaci. I v této skupině pozorujeme poruchy čtení a psaní spojené s problémem v řeči - artikulační neobratností. Na rozdíl od jedinců s diagnostikou encefalopatie je jejich náprava snazší a jednodušší.

3 . Hereditárně encefalopatická (15 %) - tato skupina je kombinací výše uvedených skupin.

4 . Neurotická anebo nejasná skupina (15 %) - v případě neurotických dětí jde o malou mozkovou dysfunkci, která se projevuje v těžkostech v čtení, ještě zesílené neurotickými mechanismy. Tyto mechanismy si dítě vytváří jako obranu proti stresu ve škole.

Lehká mozková dysfunkce Clementse (1996, in Zelinková, 2015) je odchylka ve funkci centrálního nervového systému. To může způsobovat oslabení vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti, v kontrole pozornosti a motoriky. Zelinková (2015) uvádí, že toto označení vystihuje skupinu jedinců s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, kteří mají poruchy učení anebo porozumění. Tyto poruchy, dysfunkce vznikají na základě nefunkčnosti centrální nervové soustavy. Příčina poruch se nenachází v sociálním prostředí. Selikowitz (2000, s. 37) hovoří v tomto případě o abnormalitě neurotransmiterů. Uvádí, že *„chemické abnormality mohou být výsledkem genetických poruch, protože vznik těchto látek v mozku je řízený geneticky.“* Matejček (1988) se zmiňuje o tom, že lehká mozková dysfunkce obsahuje genetické, deprivací a emocionální činitele. Tito činitelé sehrávají důležitou úlohu také v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Cortiella a Horowitz (2014) poukazují na prenatální a postnatální příčiny vzniku specifických poruch učení. Mezi prenatální příčiny zařazují nedostatečný vývin mozku před anebo po narození dítěte, chorobu, úraz, požití alkoholu anebo drog po dobu těhotenství, podvýživu, nízkou porodní hmotnost. Problém může být způsobený i nedostatkem kyslíku či předčasným anebo předčasným porodem. Postnatální důsledky můžu být spojené s traumatickým zraněním, nedostatečnou výživou anebo vystavením dítěte jedovatým látkám. Autoři uvádějí, že vyšší výskyt dětí s poruchami učení je u lidí žijících v chudobě. Uvedená porucha může být způsobena lehčí dostupností psychoaktivních látek, špatnou výživou anebo jinými rizikovými faktory po dobu vývinu dítěte.

Podle Volemanové (2019) pokud přetrvává více než jeden z primárních reflexů, mohou být kontraproduktivní pro optimální neurologický vývoj. To znamená, že mohou pak postihnout smyslové vnímání, schopnost učení, koordinaci pohybů a rovnováhu. Případné postižených i jen jedné funkce negativně ovlivňuje i ostatní funkce. Proto kvůli přetrvávajícím primárním reflexům některých dětí ve svém vývoji zaostávají a zneprůjemňují jim tak nabývání školních dovedností. Mezi základní primární reflexi Volemanová (2019) uvádí Mórux reflex, který pokud nevymizí, může způsobit sníženou míru koncentrace, kdy žák jen stěží odfiltruje nepodstatné od podstatných podnětů, problémy s ovládáním očních pohybů a jiné. Dalším reflexem je palmární reflex, který má vliv na jemnou motoriku a artikulaci. Plantární reflex ovlivňuje rovnováhu těla. Asymetrický, tonický a šíjový reflex ovlivňuje kromě jiného koordinaci ruky a oka, přetrvávání zkřížené lateralitě a problém ovládnutí ruky při psaní. Hledací a sací reflex je reflex, při jehož přetrvávání může mít žák problém s jemnou motorikou a artikulací. Spinální Galantův reflex má vliv kromě jiného na koncentraci, koordinaci a na držení těla. Na rovnováhu, neschopnost vidět vzdálenost a otočit si viděný obraz v mozku, horší konvergence očí, na to vše má vliv tonický labyrintový reflex. Autorka uvádí mnohem více příčin při přetrvávání primárních reflexů, já jsem uvedla jenom některé z nich. Na podporu vyhasínání přetrvávajících primárních reflexů Volemanová (2019) doporučuje neuro-vývojovou terapii.

Etiologii poruch učení u dyslexií ve třech rovinách popsal Utah Frith (1997, in Zelinková, 2015, s. 19 -32). Jedná se o rovinu biologickou, kognitivní a behaviorální. Kognitivní a behaviorální rovinu tvoří roviny podpory speciální pedagogů. Intervence speciální pedagogiky se zaměřuje zejména na potíže v těchto dvou oblastech. Zajišťuje podporu, nápravu či korekci dílčích funkcí, protože kognitivní rovina je rovinou reedukace. Při práci speciálního pedagoga nejde jen o korekci či nápravu, ale také o práci s člověkem, chápání jeho tempa a osobnosti a práce s prostředím, ve kterém jednatel působí.

1 . Biologicko – medicínská rovina - zahrnuje genetiku, odchylky ve struktuře a fungování mozku, hormonální změny a cerebrální teorii.

2 . Kognitivní rovina – zahrnuje fonologický deficit, vizuální deficit, deficit v oblasti řeči a jazyka, deficit v procesu automatizace, deficit v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinaci deficitů.

Vizuální deficit

Slovní slepota je pojem, který použil Pringle Morgan v roce 1896 a znamená záměnu písmen ve slovech nebo problém identifikace hlásek ve slově. Stein a kol. (2001, in Zelinková, 2015) nabízejí neurologické vysvětlení. Hovoří o tom, že přenos smyslových informací je zajištěn parvocelulárním a magnocelulárním systémem. Parvocelulární systém ovlivňuje vnímání detailů a barev a magnocelulární systém se zaměřuje na shromažďování informací z vizuálního pole. Magnocelulární systém má důležitou úlohu, souvisí s očními pohyby v procesu čtení a jeho důležitost spočívá v rychlosti pohybové zpětné vazby. Deficitem tohoto systému je zapříčiněna přílišná fixace na přečtený text.

Deficit v oblasti řeči a jazyka

Zelinková (2015) uvádí, že v našich podmínkách jsou poruchy učení chápány ve spojitosti s těžkostmi ve vyjadřování s nižším citem a artikulační neobratností a menší slovní zásobou.

Fonologický deficit

Zelinková (2015) uvádí, že mezi mnoha odborníky došlo ke shodě názorů, že lidé s dyslexií mají deficit ve fonologických procesech. Mnozí autoři se podle Zelinkové (2015) shodují v hypotéze, že děti, které mají dyslexii, trpí časným poškozením fonemického uvědomování. To může zapříčinit potíže v dekódování a osvojení jiných dovedností, které také ovlivňují nácvik čtení. Pokorná (2010, b) hovoří o schopnosti fonologického zpracování řeči jako o schopnosti sluchově rozlišit a potom analyzovat artikulovanou řeč. To znamená, že mluvená řeč je pro ně nesrozumitelná. Nedokážeme určit obsah, protože mu nerozumíme a také neumíme rozlišit hlásky ani slova, ze kterých se skládají. Wagner a Tamara (in Pokorná, 2010, b) uvádějí tři typy fonologického zpracování řeči. Prvním typem je fonologická vnímavost, což znamená, že dítě má jakýsi cit pro jazyk, řeč. Druhým typem je fonologická paměť, která nám zajišťuje pamatování si zvukové stránky slova, jak slovo zní po jeho přečtení. A třetím typem je fonologické pojmenování, které nám umožňuje rychlé pojmenování věcí, předmětů. Mikulajová (2009) hovoří o významné změně, která nastává ve fonetická-fonologické rovině ve škole. Dítě při nástupu do školy už ví většinou rozlišit podobně znějící slova, má ale často problémy se strukturou hlásek. U dětí se specifickými poruchami učení to proto nejde mnohokrát automaticky a dítě potřebuje speciálního pedagoga pro nácvik těchto schopností. Bartoňová (2012, s. 42) uvádí, že „poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože jejich příčinou není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní schopnosti.“

Deficit v oblasti paměti

Poruchy krátkodobé paměti se projevují v tom, že jedinec má problém se zapamatováním úloh, slovíček nebo pokynů, které před několika sekundami slyšel. Pracovní paměť je důležitá tehdy, pokud si při řešení úkolů musí jedinec vzpomenout na poznatky, pravidla, která předtím nabyl. Dlouhodobá paměť závisí na používání, opakování či zájmu jedince pamatovat si danou věc. Mikulajová (2009) hovoří o tom, že deficity v oblasti paměti omezují schopnost učit se. Küspert (2003, in Bartoňová, 2012) považuje za důležité nacvičovat paměť už v předškolních zařízeních. Podle výzkumů, jejichž výsledky autor analyzoval, je známo, že děti, které neměly problémy v oblasti paměti v předškolních zařízeních, neměly později s tím problém ani ve škole a naopak děti, které měly problém s pamětí v předškolním věku, měly později problém s čtením a psaním ve škole. Paměť je tedy důležitý prvek při osvojení si spisovného jazyka. Krejčová, Bodnárová (2014) uvádějí, že je pět typů paměti a to : mechanická, procedurální, pracovní, sluchová a krátkodobá. Mechanickou paměť používáme na zapamatování si doslovných informací, procedurální paměť používáme při aplikaci našich dovedností, pomocí sluchové si pamatujeme řeč a krátkou a pracovní používáme při rychlém zapamatování si určité informace, instrukce, úkoly.

Deficit v procese automatizace

Van der Leij a van Daal (1999, in Zelinková, 2015) hovoří o teorii deficitu, která se projevuje tak, že proces učení není tak zautomatizovaný jako u intaktní populace. Ze začátku se to projevuje bez problémů, ale později nastávají komplikace. Pokud chceme minimalizovat problémy, musíme se v první řadě zaměřit na dílčí dovednosti, které je třeba nejprve zvládnout. U dětí s dyslexií byly pozorovány výpadky pozornosti a rychlejší únava. Podle Nicolsona a Fawcetta (2001, in Zelinková, 2015) jsou základem automatizace nepodmíněné reflexy. Hulme, Snowling (2009, in Mikulajová, 2009) podotýkají, že žáci s poruchami učení zápasí se začleňováním nové informace do staré informace, s kódováním nové informace a její automatizací. Důvodem je to, že se na slabé jazykové a kognitivní schopnosti „nabalují“ deficitní metalingvistické a metakognitivní schopnosti, čímž se deficity i úrovně prolínají.

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Zelinková (2015) uvádí, že rychlé pojmenování předmětů se stalo jednou z úloh pro testy určené na diagnostiku dyslexie. Uvádí též, že poslední výzkumy zjistily deficity v rychlosti vizuálních, auditivních, motorických a řečových procesů.

Kombinace deficitů

Mnozí autorů uvádí kombinaci deficitů ve fonologickém uvědomování řeči, paměti a deficit v procesu automatizace (Zelinková, 2015).

3. Behaviorální rovina - obsahuje rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a běžných denních činnostech.

Pavelková (2002) hovoří o tom, že cílem behaviorálního přístupu je dosažení samostatnosti jedince, avšak pozor, důležité je poznat vývojové možnosti žáka. Každý jedinec je individuální, proto musíme vědět, zda a nakolik je žák připravený na svobodu, protože nepřipravenost dítěte mu může způsobovat stres.

Jucovičová a Žáčková (2014) poukazují na oslabené kognitivní funkce, percepční funkce, motorické funkce i když intelekt dítěte je průměrný až nadprůměrný. Na vzniku se může podílet i porucha intersenzorických a senzorio-motorických funkcí, porucha motorické koordinace a porucha rytmicity. Pokud hovoříme o narušené kognitivní rovině, musíme upozornit na problémy s narušenou pamětí, koncentrací, myšlením, řečí, procesem automatizace a matematických představ. V percepčních funkcích bývá narušené smyslové vnímání: dítě má problém se zrakovým a sluchovým vnímáním. Oslabené motorické funkce znamenají problém dítěte v koordinaci očí a mluvidel, hrubé a jemné motoriky.

Dítě, které se necítí být úspěšné ve škole, je frustrované svými neúspěchy a rodina mu není oporou, nechápe ho a nepřijímá, dostává se vnitřního napětí. Pokud toto napětí přetrvává u dítěte delší dobu, může to mít za následek neurotické projevy, například nechutenství, poruchy spánku nebo bolest hlavy a další příznaky. Nejčastějšími mechanismy, kterými si dítě kompenzuje svoji frustraci, jsou únik a útok. Únik se může projevit různými způsoby například uzavřením se do svého světa anebo rezignací. Útok je naopak obranný mechanismus, kdy se dítě brání vůči negativním vlivům okolí agresivním chováním (Pokorná, 2010, a).

Emocionální klima v rodině se projevuje nesporně na výkonech dítěte ve škole. Pokud rodiče pomáhají prožívat dětem jejich úspěchy a neúspěchy a vytvářejí jim příjemné prostředí, potom se dítě lépe rozvíjí (Pokorná, 2010, a). Bartoňová (2012) hovoří o negativním vlivu školních neúspěchů žáka na jeho vztah k sobě samému, k jiným lidem či ke škole jako takové. Proto je podstatné volit vhodný způsob práce se žákem s poruchami učení, abychom mu pomohli zmírnit těžkosti ve škole a podpořili jej v jeho osobním růstu. Harčariková (2008) poukazuje na nepříznivé vnější činitele, jimiž jsou rodina, učitelé, spolužáci i jednotlivci, kteří ovlivňují

jeho jednání a prožívání. Autorka uvádí, že důležitou úlohu sehrávají rodiče, kteří jsou dítěti nejbližší. Formují ho, mají tedy možnost jej pozitivně ovlivnit, pokud mají porozumění pro jeho limity.

1.5 Reedukace

Reedukace patří mezi základní speciálně-pedagogické metody. I když bychom tento termín doslovně mohli přeložit jako převýchovu, ve skutečnosti má jiný obsah. Můžeme říci, že tento pojem znamená v praxi utváření psychických funkcí nebo dovedností potřebných na složitější činnosti. (Zelinková, 2015) Reedukací napomáháme rozvíjet porušené nebo nevyvinuté funkce. Pro dobrou práci a úspěšnou reedukaci je třeba předem zjistit, které funkce jsou oslabené, nerozvinuté a v jakém rozsahu a kombinaci. (Jucovičová, Žáčková, 2014) Nejlepší je, pokud se nám podaří odhalit deficity dílčích funkcí, co nejdříve, pak máme naději, že vývoj u dítěte proběhne bez větších problémů. (Šindelářová, 1996)

Šindelářová (1996, s. 4 -6) uvádí, že *„předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Zda člověk může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života. Pokud již dochází k obtížím v učení a chování, pak můžeme dítěti skutečně pomoci jen tehdy, jestliže zjistíme příčiny a nabídnou nápravu.“*

Podle Zelinkové (2015, s. 75) je reedukace rozdělena do tří oblastí, které se při konkrétní práci vzájemně prolínají:

- působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sobě samého
- utváření dovedností správně číst, psát a počítat
- reedukace funkcí, které společně podminuje poruchu.

Pro lepší představu a orientaci uvádím přehled jednotlivých funkcí od Jucovičové, Žáčkové (2014, s. 11 -12), které ovlivňují školní úspěšnost žáka a jejichž deficit způsobuje potíže ve čtení, psaní nebo počítání.

Zraková percepce:

- zrkové rozlišování (tvaru, barev, velikosti, podrobných a stranově obrácených tvarů, figury a pozadí)
- schopnost zrkové analýzy a syntézy,

- zraková paměť,
- orientace v mikro i makroprostoru,
- levo-pravého pohybu očí,
- pravolevé orientace.

Sluchová percepce:

- sluchová orientace,
- sluchová analýza a syntéza,
- sluchová paměť,
- sluchová diferenciacie (rytmu - vnímání i reprodukce, zvuků, tónů, vět, slabik, hlásek, slov).

Koncentrace a pozornost

Paměť – proces uchování, zapamatovaného a vybavení si z paměti.

Myšlení – schopnost abstraktního myšlení a logického myšlení.

Řeč – artikulace a artikulačních obratnost, komunikační schopnosti, slovní zásoba.

Předmatické a matematické představy - orientace v čase, vnímání struktury čísla, chápání číselných řad, předčíselné a číselné představy, schopnost provádění matematické operace.

Motorické funkce – motorická koordinace, hrubá a jemná motorika, senzorio-motorické funkce.

Automatizace – ovlivňuje schopnost osvojování si, automatizace poznatků a schopnosti v matematice, čtení, gramatice, slovíček v cizím jazyce a v pohybových schopnostech spojených se serialitou (Zelinková, 2015).

Lateralita – pod tímto pojmem „*rozumíme asymetrii párových orgánů, hlavně přednostní používání jednoho z párových končetin (ruce, nohy) nebo smyslových orgánů (oko, ucho)* (Slowik, 2007, s. 129).“ Dělíme ji na obličejovou a funkční. Obličejová odpovídá pravé a levé straně obličeje a funkční párovým orgánem. Lateralita může také znamenat upřednostňování pravé ruky před levou, což můžeme pozorovat v písemném projevu člověka. Problém nastává, pokud je lateralita zkřížená. Projevuje se nesouhlasnou prací smyslových orgánů a ruky. V populaci se však vyskytuje více souhlasná lateralita, kdy jedinec používá souhlasnou ruku i smyslový orgán. U dětí předškolního věku můžeme hovořit také o nevyhranění laterálně, což znamená, že dítě drží psací náčiní oběma rukama a nemá ruku, která by byla dominantní (Zelinková, 2015). Šauerová (2012) nabízí cvičení zaměřené na motoriku. Terapeutická trampolína, fit míč nebo balanční deska rozvíjejí motorické a koordinační schopnosti, pomáhají také při harmonizaci hemisfér nebo při vybití energie dětí s hyperaktivitou.

1.5.1 Oblasti reedukace

Zraková percepce

Zelinková (2015) uvádí, že vnímání světa zrakem jako jedním ze smyslů se rozvíjí již od narození dítěte. Nejdříve dítě rozlišuje světlo a tmu, pak obrysy předmětů a čím je starší, tím je jeho zkoumání předmětů detailnější. Autorka uvádí, že nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může později projevit jako jedna z příčin poruch čtení a psaní. U dětí, u kterých se projeví problémy se čtením, byly v předškolním věku pozorovatelné problémy s odlišením tvarů podle horizontální a vertikální osy. Problémy ve zrakovém vnímání se odrážejí ve škole ve psaní a čtení. Jucovičová a Žáčková (2014) dodávají, že i v počítání mohou nastat problémy, protože dítě správně neodlišuje tvary, písmena a číslice, a proto při reedukaci je třeba postupovat od konkrétních k abstraktním tvarům. Při reedukaci zrakové percepce se zaměřujeme podle Zelinkové (2015) na rozlišování barev a tvarů - cvičení jako přiřazení barvy k předmětu, rozřídění předmětů podle barev nebo rozlišení dvou rozdílných barev. Zrakové vnímání můžeme otestovat podle Frostigové nebo Felcmanové. Frostigová se zaměřuje na pět oblastí zrakové percepce. Mezi tyto oblasti patří zrakově-motorická koordinace, poloha v prostoru, figura a pozadí, konstantní tvar a prostorové vztahy. Tento test je určen u dětí od čtyř do osmi let, avšak u osmiletých dětí ho používáme pouze v případě, že dítě poruchami trpí a my je pomocí testu máme vyhledat. Autorka objasňuje testování právě zmíněných položek tak, že zrakově motorická koordinace nebo jinak řečeno oční pohyby jsou základem, předpokladem správného čtení. Figura a pozadí jsou důležité pro analýzu a syntézu vět, slov při čtení a koordinace oka a ruky je nezbytnou součástí při osvojení si psaní. Udržování stálosti tvarů tvoří důležitou součást při rozpoznání slov v různých souvislostech. Na schopnosti diferenciaci postupnosti slov ve větách, písmen ve slovech a podobnosti písmen se podílejí prostorové vztahy a poloha v prostoru (Frostigová, 1973). Felcmanová (2013) vytvořila test zrakového vnímání a soubor pracovních listů, který je určen pro děti předškolního věku od 5 - 7 let. Test má 6 subtestů a každý subtest je zaměřen na jinou složku zrakového vnímání. Test se zaměřuje na oblasti zrakové analýzy a syntézy, odlišení figury a pozadí, vizuálně-motorickou koordinaci a vnímání stálosti tvarů.

Zraková diferenciaci - začínáme cvičeními na základě vnější podobnosti nebo odlišnosti. Dítě hodnotí předmět na základě jeho barvy, velikosti a tvaru. Můžeme na začátku použít trojrozměrné předměty, aby dítě zapojovalo i jiné smysly. Lepší fixaci můžeme podpořit přirovnáváním předmětů, například žlutá jako slunce (Jucovičová, Žáčková, 2014). Dítě hledá

rozdíly mezi obrázky nebo podobnosti. Úloha může být pozměněna i písmeny pro školní věk, kdy je úkolem dítěte najít dané písmeno v textu a zakroužkovat ho. Dítě si může procvičit zrakovou percepci a grafomotoriku dokreslováním písmen (Zelinková, 2015).

Zraková analýza a syntéza – název prozrazuje, že půjde o skládání částí do celku. Jucovičová a Žáčková (2014) říkají, že v praxi se tento deficit projevuje při psaní diktátů, opisování nebo přepisování textu. Cvičení jsou zaměřeny na skládání obrázků z určitých částí například puzzle je dobrá hra na rozvoj analýzy a syntézy, ale vždy musíme dát pozor, abychom stavěli na vývojové úrovni dítěte. Můžeme skládat i písmena z prvků a slova z částí, čehož cílem je globální vnímání. Můžeme také dokreslovat prvky (Zelinková, 2015).

Zraková paměť – Zelinková (2015) uvádí, že je ovlivněna věkem, zájmem a motivací. Jucovičová a Žáčková (2014) podotýkají fakt, že tato paměť je důležitá pro osvojení si správných návyků při čtení. Zraková paměť pracuje při čtení se schopností vnímat písmeno, podržet ho v paměti a reprodukovat přečtené. Zraková paměť se procvičuje formou pexesa nebo zakrytím již postřehnutých předmětů a pojmenováním, co na obrázku dítě vidí a kde se to nacházelo (vpředu/vzadu nebo vpravo/vlevo). Je možné také překreslovat, obkreslovat nebo seřazovat předměty. Známá metoda na nácvik je i postřehování.

Rozlišování figura-pozadí – úkolem dítěte je z pozadí vyčíst písmeno nebo předmět a pojmenovat ho nebo pojmenovat dvě písmena, které se překrývají (Zelinková, 2015). Děti předškolního věku neumí rozlišit podstatné od nepodstatného. Rozlišit podstatné od nepodstatného je právě velmi důležité pro nácvik čtení ve školním věku (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Rozlišování reverzních figur – je název pro hledání stejných tvarů nebo hledání tvarů podle předlohy. „Žlab rozlišuje inverze statické a kinetické. Statické inverze se projevují záměnou figur či písmen odlišných podle roviny horizontální (6 -9) nebo vertikální (b -d). Kinetické inverze se projevují přesmykováním písmen i celých slabik (Černá, 1999 in Zelinková, 2015, s . 135).”

Cvičení očních pohybů – problémy s očními pohyby nastávají, pokud dítě není schopno udržet plynulý pohyb očí zleva doprava při čtení. Může se dostavit chaotický oční pohyb a ten se projevuje tak, že se dítě neustále vrací zpět v textu, protože nechápe obsah textu.

Při čtení je velmi nápomocné čtecí okénko. Čtecí okénko je vyrobeno z neprůhledného materiálu. Nacházejí se na něm otvory, které umožňují dítěti soustředit se na slova, která

se mu zobrazí ve výřezu. Umožní to dítěti lépe se soustředit na čtený text. Čtecí okénko posouvá dospělý, který s dítětem čte. Pro samostatné čtení je vhodná záložka s výřezem, které umožňuje periferní načítání zleva doprava. Velkou pomocí pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení je i čtení ve dvojici (Zelinková, 2015).

Sluchová percepce

Zelinková (2015) uvádí, že sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období. Dítě v šestém týdnu začíná reagovat na zvuky, což může matka pociťovat kopáním dítěte v břiše. Později po narození dítě rozlišuje zvukové předměty přímé a nepřímé. Od třetího týdne se sluchové vnímání zlepšuje při vnímání hlasu. Dítě postupně začíná vnímat lidský hlas ostřeji a diferencovaněji. Novodobý životní styl nepřispívá k rozvoji sluchového vnímání a to zvláště, pokud jsou děti obklopeny množstvím různých zvuků vysoké intenzity. Tím může být ovlivněn i vývoj rozlišování zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí. U dětí s poruchami učení můžeme pozorovat pozdní vývin sluchového vnímání, což se později může negativně odrážet při učení psaní a čtení. Tyto děti mívají problémy při rozlišování hlásek a jejich skládání do slov. Tato dysfunkce se projevuje vynecháváním, přesmykováním nebo záměnou písmen. Sluchové vnímání mají zvláště oslabené dysortografici.

Ale i u dyslektiků je toto vnímání oslabené. Pro tyto děti je obtížné přiřadit odpovídající zvuk k písmenu, symbolu. Potíže jim dělá i spojování hlásek do slabik a slov. Tyto děti mají problém s rozpoznáním hlásek ve slově, které se skládá z více souhlásek (Jucovičová, Žáčková, 2014). Sluchové vnímání tvoří základ pro správné osvojení si psaní a čtení, ale i jakékoliv metody vyučování. Má vliv na řeč, na výslovnost, slovní zásobu a jazykový cit. Důležitou roli hraje i při učení se cizího jazyka. Dobrou metodou pro rozvoj sluchového vnímání je soubor cvičení pavučinka, které se skládá ze čtyř sešitů a CD. Sluchové vnímání má své etapy vývinu. Dítě v 3-4 letech rozlišuje předměty podle zvuku, který vydávají a také si osvojuje melodie písniček, básniček, říkadel. Po 4. roku života začíná dělit slova na slabiky. Po 5. roce začíná poznávat první a poslední hlásku a slabiku ve slově a po 6. roce dokáže rozkládat a skládat slova na hlásky (Zelinková, 2010).

Náš mozek pracuje velmi specificky, a proto i cvičení musí být zaměřené na rozvoj jednotlivých hemisfér. Pravou hemisférou vnímáme zvuky přírodní, rytmus a izolované hlásky a levou hemisférou vnímáme řeč a melodii. Proto rozdělujeme i cvičení na sluchové vnímání do těchto čtyř kategorií Zelinková (2015, s. 124-125):

Nácvik naslouchání - cílem je soustředění pozornosti na zvukový vjem. Zelinková (2015) dává možnosti práce s nasloucháním. Sluch můžeme cvičit s dítětem pomocí poznávání předmětů podle zvuků, určováním délky zvuku, určováním intenzity zvuku nebo kvality zvuku. Na rozvoj levé hemisféry jsou cvičení zaměřené na poznání písňe podle melodie nebo poslech vyprávění nebo elektronických nahrávek. Živé vyprávění bývá většinou přitažlivější pro děti, protože mají přímý kontakt s vypravěčem a mohou s ním interagovat. Velký problém nastává při reprodukci obsahu čteného textu, čehož ne všechny děti jsou schopny. Je to způsobeno tím, že si nedokáží zapamatovat obsah, i když mluvenému slovu rozumí nebo jej nevnímají, protože se nedokáží soustředit na zvuk samotný (Zelinková, 2015). Jucovičová a Žáčková (2014) doporučují hry na poslech zvuků přirozených i umělých. Děti mohou poslouchat své tělo například tlukot srdce nebo zvuky přírody v lese. Důležité je rozvíjet sluchovou citlivost dětí, protože i ta tvoří velký přínos pro jejich život. Autorky uvádějí hry, kterými můžeme procvičovat vnímání zvuků. Mezi ně patří následující: Dítě musí uhodnout, kolik dětí mu prošlo za zády nebo napodobuje zvuky a později je přiřazuje k obrázkům. Dále to mohou být hry, které pracují s tónem hlasu a jeho zabarvením. Děti při této hře mohou vyjádřit různé emoce nebo pomocí slyšeného zvuku hádat emoční rozpoložení či vytvořit příběh na základě vyslechnutých zvuků. Další zajímavá hra spočívá ve změně polohy dětí po zaznění zvukového signálu.

Sluchová paměť - projevuje se u těch cvičení, kde žáci musí pracovat pouze na základě slyšení, nemají oporu v psaném textu. Může tvořit jednu z překážek při skládání hlásek a písmen do slabik a slov, hlavně u dětí, které se učí číst. Může tvořit i příčinu obtíží při sluchové analýze a syntéze nebo diferenciaci. Doporučené jsou různé cvičení a zapamatování ať konkrétních hlásek, slabik, slov nebo melodie. Nebo ji můžeme cvičit i rozvíjením vět vždy o jedno slovo (Zelinková, 2015). Sluchová paměť může dělat dětem problém při psaní diktátu, ale i při učení se básniček, písniček či při matematických pětiminutovkách, pokud děti nemají zrakovou oporu. Deficity sluchové paměti se mohou projevit i při analyticko-syntetickém nebo genetickém čtení, kdy si dítě není schopné zapamatovat přečtené slabiky, hlásky a spojit je do jednoho slova. Autorky doporučují začít cvičením s neřečovými zvuky a až po jejich zvládnutí přejít na zvuky řečové. Takovým cvičením na rozvoj neřečových zvuků může být vyťukání zvuku tužkou nebo přiřazení zvuků k obrázkem podle pořadí vyslechnutých zvuků. Na rozvoj řečových zvuků jsou dobrá cvičení zaměřená na reprodukci. Jedním z nich je tzv. „telefon“: dítě převypráví sousedovi obsah přečteného textu a poslední ho zapíše na papír. Velmi užitečné je i učení básniček nebo příběhů na základě určitého schématu, kdy

nepostupujeme rychle, ale pomalu, maximálně po čtyřech verších. Tímto způsobem docílíme, aby si dítě snáze osvojilo text básně.

Sluchová diferenciacie - její dopad můžeme pozorovat hlavně v písemném projevu žáka. Žák má problém s rozlišováním zvukově podobných hlásek - krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, ale i tvrdých a měkkých slabik. Nesprávně napsané slovo mění význam slova, proto tyto děti jsou kárané z nepozornosti nebo z nevědomosti gramatiky. Cvičení zaměřujeme na rozlišování slabik, slov nebo určování rozdílných hlásek ve slovech nebo můžeme tvořit věty se slovy, které se liší pouze v jedné hlásce. Žáci druhého ročníku základní školy by měli zvládat cvičení na sluchové rozlišování bez větších problémů. Pokud se problém objeví, je nutné zaměřit pozornost na daného žáka a začít s ním pracovat (Zelinková, 2015). Žáci prvního ročníku základní školy by měli umět rozlišit tvrdé a měkké souhlásky pouhým poslechem. Dobré cvičení na rozlišování tvrdých a měkkých slabik je pomocí dvou kostek z různého materiálu a barvy. Kostka, která zobrazuje měkké slabiky, může být vyrobena z molitanu a kostka s tvrdými slabikami z tvrdého materiálu, například ze dřeva. Bzučák je dobrá speciálně pedagogická pomůcka na osvojení si dlouhých a krátkých samohlásek a po jejich zvládnutí i slabik. Pokud nemáme bzučák, můžeme ho nahradit i jinými hudebními nástroji například klavírem nebo xylofon.

Žáci mohou mít problém i s rozlišováním znělých a neznělých hlásek. Mezi ně řadíme především sykavky ostré jako s, z, c a tupé š, ž, č. Při reedukaci znělých a neznělých hlásek začínáme nejdříve nácvikem zvuku a až později přecházíme na slabiky a slova. Důležité je také, aby dítě umělo rozlišit podstatné zvuky od nepodstatných. Cvičení na rozlišení sluchové figury a pozadí jsou zaměřeny na rozlišení lidského hlasu a vedlejších zvuků nejdříve tišších, později těch s větší intenzitou. Problém může dělat dětem i soustředění se na nahrávku, kde je mluvený hlas doprovázen hudbou (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Sluchová analýza a syntéza - postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu. Rozkládáme větu na slova, slabiky a také na hlásky. Cvičení na rozkládání vět na slova spočívají například v určování pořadí a počtu slov ve větě nebo tvoření vět ze slov. Cvičení na slova a slabiky spočívají v dělení slov na slabiky, rozpoznání slabik, určování stejných slabik, vyhledání slov s určitou slabikou, skládání slov ze slabik. Při hláskové stavbě slov používáme cvičení na poznání, vyhledání hlásek ve slově nebo rozkládání slov na hlásky, případně skládání. Můžeme tvořit nová slova přidáním, vyjmutím či záměnou hlásky. Při sluchovém vnímání si všímáme, jak dítě vnímá a reprodukuje rytmus. Vnímání a reprodukce rytmu ovlivňuje kinestetické vnímání a motoriku. Rytmus ovlivňuje také písemný projev (Zelinková, 2015).

Zdeněk Žlab (1960, in Zelinková, 2015) zjistil, že rytmus ovlivňuje úspěšnost dětí v psaní diktátů. Tyto děti dělají dysortografické chyby. Dítě má problémy s rytmem tehdy, pokud rytmus neslyší nebo slyší, ale neumí jej motoricky vyjádřit. Nedokáže udržet stále totéž tempo. Cvičení na vnímání rytmu může spočívat v rozlišení dvou skladeb, rytmů a určení jejich podobnosti nebo odlišnosti. Reprodukci rytmu můžeme procvičovat jednoduchým tleskáním, dupáním, ale i hrou na hudební nástroj (Zelinková, 2015). Jucovičová a Žáčková (2014) přikládají důležitost i nácviku sluchové orientace. Cvičení jsou zaměřena na lokalizaci zvuku, nejdříve statického, později i pohybujícího se. Při jedoucím zdroji zvuku se dítě snaží určit vzdálenost zdroje a směr pohybu.

Benaudira je používaná německá metoda na trénink sluchu, jejímž principem je zpracování zvuku v mozku. Mozek je na základě centrálního sluchového zpracování trénovaný a stimulovaný. Pomocí specifické hudby můžeme pozitivně ovlivnit mozkové aktivity. Tento trénink může poslechem zlepšit vnímání řeči v mozku, což se může projevit ve zlepšení čtení a psaní dítěte. Velkou výhodou také může být, že na základě sluchového tréninku se dítě naučí vnímat a soustředit se pouze na podstatné zvuky a přestane vnímat rušivé zvuky. Trénink je určen i pro děti s poruchami učení, chování a poruchou koncentrace. Základem tréninku je instrumentální hudba zkomponována odborníky a terapeutky pouze pro tyto účely. Skladby jsou navrženy a připraveny konkrétně v závislosti na problému klienta. Na základě výsledků z testů klient obdrží CD s nahrávkami, které může poslouchat pohodlně v domácím prostředí (<https://www.benaudira.sk>, [online], [cit. 2019-01-02]). Břicháčková (2005 in Beníčková 2011, s. 97) uvádí, že *„jedním z problémů dětí, u nichž byly diagnostikovány obtíže v oblasti sluchové percepce, je nedostatečná rezonance vlastního těla, protože tělo reaguje na zvuky odlišně a vnímání vibrace z okolí dosahuje nižší intenzity.“* Cvičení jako hra na hudební nástroj nebo zpěv nám pomáhají rozezvučet tělo. Dítě je schopno vnímat zvuky intenzivněji.

Bylo zjištěno, že vibrace těla má souvislost i s koncentrací. Hudebně terapeutická metoda pracuje s vibrací a rezonancí těla. Jednou z takových metod je i "Škola odhalení hlasu - Terapie zpěvem", jinak nazvaná i Werbeck metoda. Beníčková (2011, s. 98) říká, že v dnešním světě jsme konfrontováni s různými zvuky, ale abychom se dokázali soustředit, musíme určité zvuky vytěsnit. Vytěšňování zvuku může mít i své negativní následky zejména u dětí, které může vést *„k snížené schopnosti vnímat vědomě zvukové vibrace a intenzitu rezonance vlastního těla. Sekundárním problémem mohou být i problémy s koncentrací, ale také tzv. civilizační choroby.“*

Prostorová orientace anebo pravolevá orientace

Mluvíme o orientaci v prostoru a rozeznávání pravé a levé strany. Jucovičová a Žáčková (2014) rozlišují orientaci v mikro a makro prostoru. Zhoršená orientace nezpůsobuje problémy jen při čtení, psaní či počtech, ale i při dějepise, zeměpisu a jiných výukových předmětech. Při nácviku orientace začínáme s dítětem od svislé roviny (nahoru / dolů), pak pokračujeme s předozadní pojmy (vpředu / vzadu). Když toto dítě již ovládá, můžeme s ním procvičovat pojmy horizontální (vpravo / vlevo), ty dělají dětem největší problémy. Proto i nácvik pravolevé orientace začínáme praktikovat u dítěte na jeho vlastním těle. Důležité je cvičit s dětmi i levo-pravý pohyb očí, protože ten tvoří také předpoklad školní úspěšnosti. Pokud má dítě v tomto poruchu, může způsobovat zrcadlové čtení a psaní, a tím i chybovost (dítě přeskakuje řádky, vynechává písmena, má problém se orientovat v textu). Šindelářová (1996, s. 8) říká „o schopnosti orientovat se na vlastním těle, v prostoru a později vnímat prostorové vztahy mezi věcmi, abychom je mohli uchopit a jimi manipulovat.“ Pravo-levá orientace dozrává až do osmi let. Vpravo a vlevo na vlastním těle rozeznávají děti již kolem pěti let, ale na těle druhé osoby až ve věku osmi let tvrdí Krejčová, Bodnářová (2014). Zelinková (2015) uvádí, že dítě se už v prvních letech života začíná orientovat a vnímat prostor, na čemž se podílí i zraková, sluchová percepce, pohyb a manipulace.

Zvládnutím pojmů vpravo / vlevo předcházejí tři stádia. Prvním stádiem je pravolevá orientace na sobě a v prostoru, pak na osobě oproti a poslední při pohybu v prostoru. Při reedukaci začínáme s rozlišováním slov nahoru / dolů, nad / pod a na základě manipulace s předměty v prostoru. Dítě poté dokáže lépe představit pojmy, pokud s nimi manipuluje a zapojuje více smyslů. Tuto dovednost lze také učit prostřednictvím obrázku či pomocí kreslení věcí na papír. Po nácviku a zvládnutí základních pojmů pokračujeme se slovy vpředu / vzadu, před / za, první / poslední, ale také ve spojení orientace v prostoru se slovy uvnitř, venku, mezi a vedle. Vhodný při reedukaci je i kresebný diktát nebo tzv. „Lincův domeček“. Jucovičová a Žáčková (2014) doporučují procvičovat pravou a levou stranu, až když má dítě zvládnuté předešlé pojmy. Dobrá pomůcka při nácviku pravé a levé strany může být společenská hra „Twister“ nebo zrcadlové ukazování s partnerem oproti. Šauerová (2012) doporučuje didaktické pomůcky, „labyrinty“, které napomáhají lepší koordinaci a spolupráci mezi okem a rukou.

1.5.2 Obecné zásady při reedukaci

Důležité při reedukaci je také dodržovat obecné zásady, abychom vytvořili pro dítě vhodné prostředí a atmosféru pro spolupráci. Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že reedukace je individuální záležitost, která vyplývá z individuality, konkrétních projevů poruchy a aktuálního stavu člověka. Každé dítě je jedinečné, proto je nutná i diagnostika z pedagogicko-psychologické poradny, abychom věděli, na co se máme zaměřit při reedukaci dítěte. Reedukace není doučování, ale je to soubor metod, se kterými pracujeme, abychom u dítěte odstranili přetrvávající potíže. Zároveň zaměřujeme pozornost i na rozvoj percepčních-motorických funkcí dítěte. Cílem je odstranění obtíží při čtení, psaní nebo počítání.

Reedukace sice nenahrazuje vyučování, ale napomáhá při něm. Pokud má dítě problémy s obsahem výuky, je třeba zajistit vedle reedukace i doučování. Začínáme od věcí, které dítě zvládá, abychom ho motivovali k práci, a později zvyšujeme nároky. Podstatné je také akceptovat úroveň, na které se dítě s poruchami učení aktuálně nachází. Protože nerespektováním této úrovně můžeme fixovat u dítěte nesprávné postupy. Reedukaci bychom měli začít nejprve nácvikem percepčních-motorických funkcí. Protože tvoří podklad poruchy, proto je třeba z nich vycházet a rozvíjet je. Tato cvičení jsou hravá, a proto děti nezatěžují, spíše motivují. Můžeme s nimi začínat převýchovná setkání. Měli bychom také postupovat od konkrétních předmětů k abstraktním, pokud jsou obtíže v percepčních funkcích výrazné.

Snažíme se používat multisenzorický přístup, prostřednictvím něhož zapojujeme současně smyslové vnímání s pohybem, slovem, rytmem. Tento přístup může pomoci dítěti k lepšímu zapamatování a osvojení si učiva. Pro lepší a efektivnější práci s dítětem si můžeme připravit na základě jeho individuálních možností individuální reedukační program. V něm si stanovíme cíle, kterých chceme dosáhnout. Určíme si, na co je třeba se při reedukaci zaměřit, jak budeme postupovat, jaké metody a pomůcky při práci s dítětem použijeme. Vytvoříme časový plán naplnění programu. Přichystáme plán práce s dítětem na konkrétním sezení. Dítěti můžeme zadat i nějaké cvičení na domácí úkol. Cvičení by mělo mít hravější charakter, aby dítě neztratilo motivaci. Nezastupitelnou roli v životě dítěte a také v procesu reedukace sehrávají rodiče, proto je s domácím úkolem seznámíme. Umožňují-li to podmínky, volíme individuální reedukaci. Nemáme-li takové, můžeme reedukaci činit i v malé skupince 3 -5 dětí. Počet dětí ve skupině závisí také na závažnosti obtíží dětí. Podle typu a závažnosti poruch se odráží i délka reedukace. Někdy je nutná i spolupráce několika

odborníků. Po určité době je vhodné vyhodnotit práci s dítětem, abychom viděli pokroky a ještě možné nedostatky, na jejichž odstranění je možné zapracovat. Při reedukaci je také třeba průběžně sledovat vývoj dětí a kontrolovat ho. Důležitým faktorem je také osobní, citlivý a chápavý přístup nejen k dítěti, ale i k jeho rodičům.

Paul (2006, in Mikulajová, 2009, s. 30) uvádí základní principy moderní terapie poruch učení a to :

1. Preventivní působení - obsahuje včasnou práci s rizikovými dětmi v předškolním a mladším školním věku.
2. Terapie, vycházející z osnov - odborník by se neměl zaměřovat na vlastní stanovené terapeutické cíle, ale měl by je přizpůsobit potřebě žáka a jeho deficitům ve vyučovacím procesu.
3. Integrace mluvené a psané řeči - na rozdíl od tradiční metody, kde se jednotlivé dovednosti trénují samostatně, paralelně, v případě integrace mluvené a psané řeči propojujeme orální a psanou řeč.

Práce na meta-úrovni – znamená poskytnout žákovi určité strategie učení, které mu pomohou s rychlejším osvojením učiva nebo v orientaci v textu. Můžeme sem zařadit například brainstorming nebo myšlení nahlas.

2 Motivace

Motivace je podle Hrabala, Mana a Pavelková (1989, s. 16) „*souhrn činitelů, které povzbuzují, směřují a udržují chování člověka.*“ Podle Bartoňové (2012, s. 210) „*motivace směrem jedince k určitému cíli a uspokojování potřeb.*“ Autorka uvádí, že u osob se specifickými poruchami učení mohou být potřeby vyžadovány intenzivně, což je způsobeno negativními zkušenostmi ze školního prostředí. Tyto negativní zkušenosti a nepochopení jedinců se specifickými poruchami učení může mít dopad na jejich osobnost.

2.1 Pojem motivace

Zelina (2011) uvádí Maslowovo rozdělení motivace. Motivaci rozdělil do pěti stupňů od nejnižších až k nejvyšším motivačním silám. Nejnížší potřeby jsou fyziologické, pokud nejsou uspokojeny, nemůžeme dále postupovat, pak potřeba jistoty a bezpečí. Jím nadřazené potřeby jsou potřeba lásky a přátelství, jedinec má potřebu být milován, patřit někam a mít kolem sebe přátele a kamarády. Nad touto potřebou je potřeba sebehodnocení, potřeba uvědomění si vlastní hodnoty, sebeúcta. Do této kategorie můžeme zařadit i úspěch a respekt. Tyto potřeby bývají naplněné, pokud jedinec žije v podporujícím a přijímajícím prostředí. Turek (2014) uvádí, že učitel by žáka neměl nijak ponižovat, podceňovat, ale za jeho výkon ho spravedlivě a objektivně ohodnotit. Nejvyšší v hierarchii potřeb je potřeba sebeaktualizace, seberealizace. Tyto potřeby a jejich naplnění mají velký vliv na motivaci. Pokud nejsou naplněny, uspokojeny, můžeme hovořit o frustraci, nespokojenosti, opovržení (Zelina, 2011).

Zdroje motivace u člověka jsou vnitřní a to jeho potřeby a vnější jeho popudy, incentivní (Pavelková, 2002). Michalová (2007) také uvádí vliv vnitřních i vnějších motivačních činitelů. Žáci, kteří jsou motivováni vnější motivací, bývají úzkostnější, mívají nižší sebevědomí a mají větší problém se vyrovnat s neúspěchem, narozdíl od těch, u kterých převládá vnitřní motivace. Autorka uvádí, že je možné sloučit vnitřní a vnější motivaci. Pavelková (2002) dále hovoří o tom, že primární potřeby tvoří vývojový základ. Během života se u člověka utvářejí i sekundární potřeby, můžeme říci, že psychické. Sekundární potřeby podléhají v životě jedince různým vlivům a můžeme říci, že jsou ovlivněny prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá, pohybuje se. Každý žák se vyvíjí individuálně, během vývoje se u něj vytváří i individuální struktura potřeb, a tedy i individuální motivační zaměření, což se může projevit citlivostí nebo fixací na konkrétní typ pohnutek. Právě sekundární vlivy mají důležitou roli při

motivací žáka ve škole. Samozřejmě i primární potřeby hrají důležitou roli při výkonech ve škole. Incentivní jsou předměty, události, jevy, které mohou být pozitivní (směrem k sobě) nebo negativní (směrem od sebe). Každý žák má různě rozvinuté potřeby. Chování žáka vychází z jeho potřeb, ale také z vnějších popudů. Motivační procesy mohou být velmi složité, protože v konkrétním čase může mít najednou nabuzených více potřeb. Dochází k motivačnímu konfliktu potřeb s pozitivní a negativní hodnotou – řešení tohoto konfliktu může být pro žáka v daném okamžiku náročné. Motivační procesy jsou úzce provázány s poznávacími procesy. Ty jsou formovány naším myšlením, vnímáním, sny. O aktualizaci potřeb do značné míry rozhoduje i poznání člověka, jeho zkušenosti.

V současnosti, pokud mluvíme o školní praxi, dělíme motivační teorii na behaviorální, kognitivní a humanistickou. Behaviorální teorie se snaží o dosažení žádoucího chování dítěte a zkoumá, jak se vyhnout nepříjemným následkům. Motivačním činitelem je vnější odměna. Chování, které bylo v minulosti posíleno, se vyskytuje častěji a ve větší intenzitě jako to, co bylo potrestáno. Můžeme považovat za přirozenou reakci lidí vyhýbat se něčemu, co má pro nás nepříjemné důsledky (Slavin 1991 in Veselský, 2010). Veselský (2010) uvádí, že pokud chceme pracovat pomocí odměn a trestů, měla by naše reakce, hodnocení na jednání žáka, následovat hned po jeho výkonu. Slavin (2003 in Veselský, 2010) uvádí také, že řízení a chování žáků se dá ovlivnit, pokud víme, jaké vnější podněty mají pro ně hodnotu trestů a odměn, podle toho pak víme, jak pracovat s jejich motivační silou. Ta závisí to jejich životních hodnotách, cílech a zkušenostech s odměnami a tresty. Veselský (2010) dodává, že podle této teorie je učení ovlivněné prostředím. Behaviorální teorie je základem funkční analýzy chování, která vychází z předpokladu, že každé chování má nějakou funkci a tyto funkce jsou v zásadě dvě – něco získat (hmotného i nehmotného) nebo něčemu uniknout. Proto je důležité přijít na reakci, která mohla spustit negativní chování. Tento univerzální předpoklad je velmi dobře využitelný v motivaci (Mertin, 2011).

Pokud hovoříme o humanistickém přístupu, mluvíme o bezprostředně přijímajícím přístupu učitele ke každému jedinci. Podstatnou roli sehrává důležitost osobního vztahu mezi učitelem a žákem. Kognitivní přístup je zaměřen na zpracování a třídění informací, na jejichž základě jedinec vyhodnocuje a činí rozhodnutí. Poznávací procesy mají značný vliv na chování jedince. Zásadní podmínkou úspěšnosti žáka ve vyučovacím procesu je pozitivní motivace, která nám pomáhá objasnit důvod motivace žáků. Na druhé straně negativní motivace způsobuje odpor, nechuť, rezignaci žáka. Pokud chce učitel působit na motivaci žáků, musí znát jejich konkrétní motivaci (Pavelková, 2002).

2.2 Motivace žáka k učení

Prostřednictvím motivace zvyšujeme u žáků i zájem, vůli, ale i efektivitu učení. Motivaci můžeme chápat z krátkodobého a dlouhodobého hlediska. Petty (2013, s. 54) uvádí, že „*krátkodobé faktory bývají silnější, zejména v dětství a dospívání.*“ Dále Pavelková (2002) uvádí, že učitelé většinou kladou větší důraz na krátkodobé hledisko, a tedy motivaci na hodině, ale neřídí se, nekladou velký důraz na dlouhodobé hledisko, a tedy motivaci k získávání poznatků, učení se doma. Reinberg, Man a Mareš (2001, in Pavelková, 2002, s. 16) zdůrazňují význam „*dlohodobé podpory rozvoje žákových zájmů a zaměření, výcvik vůle a podpora hlubokého zaujetí činností, tzv. flowmotivace.*“ Pokud chceme pracovat na motivaci z dlouhodobého hlediska, měli bychom se opírat o tyto motivační úrovně definované podle Hrabala (1989, in Pavelková, 2002) - fyziologické a psychické potřeby, zájmy jedince a zaměření jeho osobnosti. Petty (2013) považuje za motivační ty faktory, pokud žák zjistí, že naučené učivo umí použít v praxi. Důležité je, aby se učitel snažil vytvářet žákům souvislosti mezi teoretickými a praktickými poznatky. Žáky lze motivovat i tím, že jim ukážeme smysl poznatků do budoucna vzhledem k dosažení vyššího vzdělání. Dalším velmi silným motivačním faktorem, který posiluje i sebevědomí jedince, je úspěch. Úspěch plodí úspěch a žák, který dosáhne úspěchu, bude motivován plnit další úkoly. Úspěšní žáci mají největší motivaci. Bosch (2015) uvádí, že samostatné učení podle zájmu žáka a schopnost posouzení vlastního výkonu jsou strategie, které pozitivně působí na motivaci žáka k učení.

2.2.1 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace je jakýsi stav, který nutí člověka dělat něco pro uspokojení vlastních potřeb a zážitků. Je důležitější při učení a nabývání poznatků. Velkou roli při ní hrají potřeby jedince (Turek, 2014). Můžeme ji propojit s poznáním. Zdroj poznání pro vnitřně motivovaného žáka představuje učení. Zajímá ho látka, kterou se právě učí. Pokud je naším cílem uznání, pochvala od rodičů učitelem můžeme mluvit o vnější motivaci. Vnitřní motivace působí pozitivně i na koncentraci, žák si více pamatuje a dokáže být delší dobu soustředěný. Mnoho autorů se domnívá, že na rozvoj vnitřní motivace má vliv velmi mnoho faktorů. Ve školním prostředí hraje velkou roli vedení hodiny učitelem, prostor na seberealizaci (Helus, 1982, Mareš, Man, Prokešová, 1996 in Pavelková, 2002) a způsob hodnocení žákovských výsledků (Slavík, 1999 in Pavelková, 2002). Pro rozvoj vnitřní motivace je také velmi nutné vzbudit

u žáka zájem o poznání. Podle Veselského (2010) je pro jedince postačující jako odměna, uspokojení, samotná činnost.

2.2.2 Vnější motivace

Může být krátkodobá, kdy žák je motivován, že po určitém splnění úkolu dostane dárek nebo dlouhodobá, kdy se může dostat na školu, jakou chtěl (Pavelková, 2002). Veselský (2010) hovoří o vnější motivaci jako o snaze něco získat. Můžeme o ní mluvit i v souvislosti, pokud jedinec vykonává nějakou činnost pod nátlakem nebo se snaží vyhnout něčemu nežádoucímu. Michalková (2007) uvádí, že pro žáky je typičtější vnější motivace. Vnější motivace bývá rozdělena do čtyř typů a to :

- identifikovaná regulace - žák chápe pravidla, ztotožňuje se s nimi a akceptuje je vnitřně, jedná ochotně z vlastní vůle,
- introjektovaná regulace - pravidla, která se od něj vyžadují, žák vykonává, ale vnitřně jejich nepřijímá,
- externí regulace - žák dělá něco jen proto, aby nedostal trest nebo aby byl odměněn.

Mezi potřeby, které mají důležité postavení při školní motivaci, patří: poznávací, sociální a výkonová (Pavelková, 2002).

2.2.3 Poznávací motivace

Na rozvoj poznávacích potřeb má vliv vzdělání a výchova a rozvíjejí se spolu s rozumovými schopnostmi (Pavelková, 2002). Veselský (2010) uvádí, že charakteristiky poznávací motivace jsou získání dovedností a znalostí. Ve škole můžeme pozorovat dvě skupiny žáků a to žáci, kteří se zaměřují na vyřešení, vyluštění nějakého problému nebo záhady, a žáci, kteří chtějí hodně vědět a znát. „*Pro rozvoj poznávací motivace u žáků, jsou podstatné postoje učitele a styl pedagogické práce (Pavelková, 2002, s. 25).*“

2.2.4 Výkonová motivace

Škola má a bude mít vždy výkonový charakter. Důležité je, jak pracuje s požadavky na žáka a s náročností. Je třeba zabránit negativním výkonovým potřebám a podpořit pozitivní, což lze podpořit i sociálními kontakty a vyhnout se kompetitivním tendencím, ale spíše se zaměřit na kooperativní. „*Teorie výkonové motivace je založena na představě nezávislosti potřeby*

úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu (Pavelková, 2002, s. 27). “ Veselský (2010) souhlasí s Pavelkovou a ve své publikaci také uvádí, že při výkonové motivaci žákovi záleží na dobrých známkách, prestiži, ocenění a dobrém hodnocení. Potřeba úspěšného výkonu se u dítěte rozvíjí, pokud jsou na něj kladeny přiměřené nároky, požadavky a dítě je povzbuzováno k činnosti. Pokud se ale poukazuje na neúspěch dítěte, za něj je stále kritizováno a přetěžováno povinnostmi, rozvíjí se u něj potřeba vyhnout se neúspěchu. Dítě selhává a snaží se uniknout z této situace (Heckhausen, 1977 in Pavelková, 2002). Výkonové potřeby a jejich vývoj závisí na očekávání rodičů a jejich orientace na výkon dítěte a také od zkušenosti samotného jedince s úspěchem a neúspěchem (Pavelková, 2002). Učitel může působit na žákovu obavu z neúspěchu dvěma formami. První je dát zažít úspěch žákovi a pomaličku zvyšovat obtížnost úloh na základě zvládnutí předešlých. Druhá forma souvisí s hodnocením žáka ve škole a zavedením tzv. individuální vztahové normy (Reinberg, 1980, 2000 in Pavelková, 2002). Slavík (1999 in Pavelková 2002) říká, že hodnocení ve škole může žákovi pomoci, ale také ublížit.

2.2.5 Sociální motivace

Škola by má nejen vzdělávací úlohu, ale také roli při vytváření sociálních vztahů (Pavelková, 2002). Helus (2015, s. 260) hovoří o škole jako „*o instituci pro socializaci dětí a mládeže*.“ A také uvádí, že dopomáhá žákům osobností se rozvíjet. Potřeba identifikace zprostředkovává sociální učení. Během života dítěte se mění objekt identifikace. Malé dítě se identifikuje se svými rodiči, později s učiteli a vrstevníky. Při motivaci lidského chování nebo při vnější motivaci mají významnou úlohu potřeby pozitivních vztahů (afilace), prestiže, sociálního dopadu (Pavelková, 2002).

2.3 Příčiny poruch motivace

Pozorujeme poruchy intenzity motivace – může jít v tomto případě buď o lenost, nebo přemotivovanost. Lenost a frustrace mohou vznikat za nepříznivého naplnění Maslowovy pyramidy potřeb.

Poruchy zaměření motivace – mohou vzniknout, pokud se jedinec snaží o něco, co není společensky progresivní jako například vyhnout se úspěchu nebo neúspěchu. Za špatné zaměření motivace můžeme považovat i něco, o co se snaží jedinec, i když to společností není uznávané.

Syndrom vyhoření – kdy se jedinec dostává do stavu demotivace. Tento syndrom se může objevovat ve více oblastech života a to fyzické (je unavený, vyčerpaný, může u něj docházet k odporu k dané činnosti), sociální (segregace od lidí), kognitivní (nezajímá ho dění kolem něj) a psychické (projevuje se rezignací a pasivitou) (Zelina, 2011).

Pokorná (2010, a) hovoří o stavu frustrace a napětí u dětí se specifickými poruchami učení, které, pokud trvají delší dobu, se mohou projevit neurotickými příznaky.

2.4 Vliv školy na motivaci žáků s SPU

Gáborová (2000 in Veselský, 2010) uvádí vlastnosti dle Rogerse, kterými by měl každý učitel disponovat. Jsou to vlastnosti jako empatie, akceptace a kongruence. Pokud se podaří splnit tyto podmínky, tak nastává v třídě atmosféra důvěry, tím pádem se u žáků rozvíjí potřeba zvědavosti, poznání a touha učit se.

Učitel může pomoci dětem s poruchami učení a chování ve škole tak, že je posadí dopředu, blízko učitele. Nebude dělat mnoho změn, pokud to není nutné, protože tyto děti je těžko přijímají a těžko se s nimi vyrovnávají. Učitel se bude snažit přizpůsobit aktuálnímu naladění třídy a nebude se snažit trvat na dodržení věcí, které si naplánoval, pokud vidí, že žáci nejsou ve stavu přijímat jeho připravené materiály. Důležité je, aby se učitel vyjadřoval stručně, jasně a výstižně. Týmž způsobem by měl udílet pokyny, protože tak je žáci rychleji a snadněji přijmou, porozumí jim a splní je. Je třeba, aby se učitel snažil zadávat úkoly postupně, po jednom, a ne více najednou. Někdy je třeba zopakovat instrukce vícekrát a nabídnout pomoc, protože dítě může mít strach a samo o ni nepožádá, nezeptá se, i když nerozumí. Důležité je i tolerovat pomalejší tempo těchto dětí a tomu přizpůsobit i množství úkolů, které mají být provedeny. Nesmíme zapomenout ani na nízkou frustrující toleranci těchto dětí a nebrat si pak jejich chování osobně. Pokud jde o domácí úkoly, je třeba kontrolovat jejich zapsání a potom splnění. Dobré je, aby je po jejich vyhotovení s dítětem rodič podepsal. Tak učitel dosáhne zpětné vazby od rodiče, že dítě opravdu úkol plnilo doma s rodičem. (Michalová, 2007).

Je třeba si také uvědomit, že mnoho dětí s poruchami učení pociťuje nechuť, odpor k učení a nemá mnohdy ani motivaci pokračovat dále ve studiu. Tyto děti nemají dostatečně osvojenou učební látku, mají velké mezery ve svých znalostech, proto nejsou schopny udržet krok se svými spolužáky. Důležitou roli při jejich studiu sehrává proto pevné domácí zázemí a vlastní motivace (Pokorná, 2010, a).

2.5 Vliv hodnocení na motivaci žáků s SPU

Děti s poruchami učení a chování jsou citlivější na pochvalu nebo trest, proto je podstatné, aby přístup k nim byl individuální. Dítě by mělo mít ve škole možnost zažít pocit úspěchu, dostat pochvalu. Nemusí se nezbytně jednat o věci týkající se výuky, hodnotí se i snaha dítěte a také malé kroky zlepšení. Někdy k motivaci stačí málo. Děti s poruchami učení mají pomalejší pracovní tempo, učitel by měl hodnotit jen věci, které děti stihly. Důležité je také dovolit žákovi během vyučování používat korekční pomůcky. Není vhodné jej porovnávat se svými spolužáky ani s nikým se stejnou diagnózou, protože každý jedinec je jedinečný. Z toho důvodu je důležité mít na zřeteli i individuální přístup a způsob hodnocení (Michalová, 2007). Jucovičová a Žáčková (2001) uvádějí, že je důležité, aby učitel objasnil rodičům, ale i žákovi samotnému a v neposlední řadě i jeho spolužákům, že bude jinak hodnocen a vzděláván. Je také důležité zvolit činnosti, ve kterých dítě bude podávat lepší výkon. Někdy je lepší žáka zkoušet ústní formou, nebo pokud to není možné, tak písemnou, s využitím menšího množství textu. Nabízí se i zkoušení formou doplňování. Důležité je také zajistit nápravu, i pokud trpí dítě slabší formou poruchy. Z nekorigovaných forem poruch, i když spíše z těch mírnějších, se mohou vyvinout těžší, k nimž se mohou přidružit i problémy výchovné, například takové, kdy se dítě snaží upoutat pozornost svým výstředním chováním.

Motivovat žáky můžeme také pomocí hodnocení, což je asi nejčastější způsob motivace ve škole. Zelina (2011) hovoří o tom, že pozitivní hodnocení ve škole dostávají většinou stále stejní žáci, pro něž už pochvala ztrácí svou hodnotu. Obdobně pomalejší a horší žáci dostávají častou kritiku, z níž také po určitém čase vyprchá účinnost. Abychom nechválili a nekritizovali stále stejné jedince, můžeme individualizovat úkoly. Tím i slabší žáci dostávají šanci být úspěšní. Dalšími technikami mohou být prezentace hodnotových a tvůrčích úloh. Lze se případně zaměřit na úkoly, kde podpoříme silné stránky slabších žáků jako například fyzickou sílu nebo fantazii.

Starý a Laufková (2016, s. 12) poukazují na formativní hodnocení. Uvádějí, že je to „*každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu znalostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.*“ Učitel hodnotí žáka především verbálně. Hodnocení může mít i grafickou podobu. Verbálně a graficky tedy učitel reaguje na výkon žáka. Formativní hodnocení vytváří klima podporující učení a žáci dosahují lepších výsledků. Tím se snižuje

nerovnost ve vzdělávání mezi žáky. Zpětná vazba se poskytuje průběžně a to popisným jazykem, tak aby se žák zpětné vazby nebál, ale aby to pro něj byla informace, jak se dál posunout a na čem ještě zapracovat. Žáci se mezi sebou nesrovnávají, hodnotí se individuálně výkon daného jedince. Proto metoda formativního hodnocení pozitivně působí na vnitřní motivaci žáků. Člověk se už od malička učí chovat na základě odměn a trestů. Důležité je také podotknout, že klíčové není vyhodnocení pouze výsledku, ale také vztah, přístup žáka k dané činnosti. Ocenit je třeba i žakovu snahu, stejně jako zhodnotit proces a potenciál dítěte, který by měl učitel a rodič hledat ve svém žákovi, dítěti. Hodnotit hodnotu osobnosti dítěte znamená hodnotit významné věci. Důležité věci, které je dobré si všimnout při hře nebo učení je jakou má dítě snahu překonávat překážky, zda je nápomocné druhým dětem, zda je tolerantní, samostatné, tvůrčí, jaké má úsudky a postoje (Zelina, 2011). Turek (2014) hovoří o tom, že nelze v současné době očekávat, že se žáci budou chtít učit sami od sebe, proto vidí potřebu působit na vnější motivaci. Na ni můžeme působit vnějšími zásahy a to odměnou nebo trestem. Autor doporučuje působení na dítě odměnou, protože to považuje za vhodnější motivační prostředek. Odměna je také vhodnější v rámci dlouhodobého hlediska nápravy a pomocí ní působíme pozitivně i na psychický stav dítěte.

Zelina (2011) říká, že bychom dítě měli více pochválit, povzbudit, než trestat a kritizovat. Aby byla kritika vyrovnaná, měla by tvořit pouze jednu třetinu. Dvě třetiny by měly tvořit pozitivní hodnocení.

Zásady pochval:

- Hodnotit bychom měli každý výkon dítěte.
- Hodnotit bychom měli hned po výkonu, jinak hodnocení ztrácí účinek.
- Hodnotit neznamena jen známkou nebo body, jsou různé typy hodnocení například určitá privilegia, sociální odměny, symboly.
- Hodnocení by se měla stupňovat podle míry výkonu.
- Žák by měl vědět, za co dostal pochvalu a za co kritiku.
- Hodnocení známkou a body bychom měli doplnit ústním hodnocením, abychom zhodnotili i proces, průběh, nikoliv jen výstup.
- Pokud dítě hodnotíme negativně, mělo by to být věcně s poskytnutím podpory, šance na nápravu.
- Povzbuzení a důvěra jsou nejvíce motivující síly, na druhé straně nejhorší je citový trest nebo vydírání.

- Trest a odměna nemusí být u všech dětí motivující, záleží od prožívání dětí, které je důležité sledovat.
- Sebehodnocení je jednou ze základních motivačních zásad.

Odměny a pochvaly mohou mít také své negativní účinky. Při odměnách to může být návyk na pochvalu nebo neupřímná pochvala, kterou dítě zpochybní. Při trestech se negativní účinky mohou projevit strachem. Může ovlivňovat tvořivost dítěte a vytvářet v něm únikové strategie. Může podněcovat u dítěte konfliktní nebo úzkostné chování. Dítě při nadměrném strachu může zůstat až neurotizované. Opačný případ nastává tehdy, kdy se dítě trestu přestane bát. Trest ztrácí účinek. Trest může způsobovat také agresivitu u dítěte, kterou může použít vůči svým spolužákům. Narušuje tak klima ve třídě. Trestané dítě nezná jiné řešení situace, jinou odměnu. Časté trestání se u něj může odrazit v mezilidských vztazích, protože trest může používat jako způsob řešení životních situací. Takové dítě se také může dostat do role třídního hrdiny a být špatným příkladem pro spolužáky (Zelina, 2011).

2.6 Vliv rodiny na motivaci žáků s SPU

Pokorná (2010, a) uvádí, že děti s poruchami učení v předškolním věku nijak neoddělují od své vrstevníky, jsou stejně šikovné, kreativní, dokonce mohou mít i vůdčí schopnosti. Autorka říká, že dítě v předškolním věku je závislé na názorech svých rodičů, jejichž vnímá jako velkou autoritu. Dítě sebe sama vnímá očima svých rodičů, proto je předškolní věk pojmenován i jako období sugesce. Proto, pokud rodiče věří schopnostem svých dětí, je to předpoklad pro vytvoření zdravé sebedůvěry. Pokud rodiče zaskočí neúspěch svých dětí ve škole, tak je doprovázen delším učením a opakováním učiva. I když rodiče stráví spoustu času s dítětem, na jeho výsledcích ve škole se to neodrazí. Učitel apeluje na lepší přípravu doma. Rodič je z celé situace frustrovaný, zklamaný a pociťuje stres. Neví, jak má jinak se svým dítětem pracovat.

Další věc, která může rodiče zranit, je kritika jeho dítěte. Bartoňová (2010) uvádí, že rodiče mají často obavu o vzdělání a uplatnění dítěte v budoucnosti. Mnoho volného času tráví přípravou do školy. Myslí si, že jejich dítě by mohlo podávat lepší výkon, než podává. Pokud se nato podíváme z pohledu dětí, příprava na vyučování jim zabere tolik času, nemají pak prostor na seberealizaci a sebezvoj pomocí zájmových aktivit. Tyto děti bývají často více trestány a nepochopeny svými rodiči, což se může projevit i v odporu dítěte spolupracovat. Pokorná (2010, a) hovoří o tom, že dítě bývá častokrát zraněné, že svým neúspěchem

zklamalo své rodiče, kteří jsou pro něj stále autoritou a vzorem. Rodiče oceňují své děti dary za žádoucí výsledky.

Dítě však nedokáže „takovou výkonnost“ udržet, což má za následek zhoršení pozice dítěte. Situace v rodině se komplikuje, pokud má dítě s poruchami učení sourozence, kterému se daří. Dítě je často porovnáváno s úspěšným sourozencem, se svou nálepkou v rodině se postupně ztotožňuje. Nejedná se pak už jen o neúspěch dítěte, ale o charakteristiku, která mu je přisouzena. Tím se snižuje sebehodnocení dítěte. Stává se v očích svého okolí méně inteligentním, šikovným. Někdy je nazýváno i líným dítětem s nedostatečnou vůlí a chutí pracovat. *„Není tedy negativně posuzován pouze výkon dítěte, ale také jeho povahové vlastnosti a charakter (Pokorná, 2010, a, s. 25).“* Na takovou situaci může dítě zareagovat buď přijetím hodnocení okolím, což se může později projevit pocity méněcennosti, nebo se brání nápadným chováním. Bartoňová (2010) poukazuje na skutečnost, že při rozvoji sebeúcty dítěte mají nezastupitelnou úlohu právě jeho rodiče. Právě rodiče podle Šauerové (2012) tráví velmi málo času se svými dětmi. Příčinou může být ekonomické a pracovní vytížení rodičů. Trávení volného času s rodiči je důležité pro rozvoj každého dítěte, zvláště pro dítě se specifickými poruchami učení. Svůj volný čas by mohli rodiče trávit s dětmi aktivně. Nemusí to být činnosti, které vyžadují mnoho času na přípravu a převoz z místa na místo, mohou to být jednoduché činnosti v domácnosti. Rodina může společně vyrábět ozdoby, připravovat se na svátky nebo si zahrát společenské hry, které mohou být v konečném důsledku i výborné na rozvoj dílčích funkcí u dětí se specifickými poruchami učení. Rodina si může společně číst. Tyto chvíle jsou velmi prospěšné pro dítě, budují v něm i emoční stabilitu a rozvíjejí komunikační funkce.

2.7 Osobnost žáka ve vztahu k motivaci

Osobnost žáka je formována učiteli či rodiči. To ovlivňuje sebevědomí, sebehodnocení dítěte. Může se stát, že se dítě s negativní rolí sžije. Pokud dítě ze všech stran na svou osobu poslouchá jen kritiku, může se dostat do stavu naučené bezmocnosti. (Michalová, 2007)

Pokorná (1997, s. 126-127) popisuje typy reakcí dítěte na neúspěch:

1. Agresivita a projevy nepřátelství - napětí a neúspěch kompenzují agresí vůči druhým dětem. Výsměchem, žalováním, urážením.
2. Kompenzační mechanismy – neumí se prosadit školní úspěšností, a proto poutají pozornost chválením se, vyrušováním nebo odvážným a nepřiměřeným chováním.

3 . Obranné a vyhýbavé mechanismy – dítě je ve škole pod neustálým tlakem, ale i přesto se neprosadí, staví se do opozice vůči věcem souvisejícím se školou. Může odmítat spolupracovat, psát domácí úkoly nebo je ztrácí, falšuje podpisy.

4 . Úzkostné vtažení se do sebe – tyto děti si neúspěch a pocit méněcennosti kompenzují ustrašeným úzkostným, plačtivým chováním. Mohou unikat do denního snění. Tento jejich strach může nabrat až psychosomatické symptomy.

O začarovaném kruhu, který narušuje sebepojetí žáka a ovlivňuje motivaci, hovoří Betz (1993, in Vodičková, 2011) Je to kolotoč, ve kterém se nacházejí děti s poruchami učení. Autor poukazuje na to, že kromě reálných obtíží s učením jsou tři základní dopady na osobnost dítěte. Těmi jsou poruchy výkonu, chování a sebehodnocení. Autor nazval tento začarovaný kruh „čertovským“ proto, že na začátku nikdo nic netuší, nejsou vidět žádné potíže dítěte. Postupně se začínají objevovat. Nejdříve má žák problémy s písmenky a při čtení a psaní. Dítě je na jedné straně velmi inteligentní, ale na druhé straně vnímá rozdíly mezi ním a jeho spolužáky. Uvědoměním si svého handicapu se snižuje jeho sebehodnocení a sebevědomí.

Podle Zelinkové (2007) mohou nastat i problémy v navazování sociálních kontaktů. Kocurová (2006 in Zelinková, 2007) poukazuje na problémy osvojování komunikačních, sociálních a osobnostních kompetencí. Autorka zjistila, že žáci s poruchami učení byli v komunikaci pasivní, mnohdy až bezradní. Při rozhovorech upřednostňovali známé lidi, neradi se zapojili do komunikace s vrstevníky, mnohdy působili ve skupině destruktivně. Žáci také měli problém s porozuměním a vyjadřováním. Požívali při svém projevu více neverbálních, až agresivních prostředků. Nejen dítě samotné, ale i jeho spolužáci si všímají jeho jinakosti, která se neobejde bez výsměchu. Nejenže má o sobě špatné mínění, ale je frustrované i ze zklamání rodičů, jejichž názor je pro něj velmi důležitý. Dítě se dostává do stavu nesnesitelného napětí, protože, pociťuje nedostatek úspěch, uznání a jeho pocit vlastní hodnoty je rozdrobený. Dostává se do stavu nesnesitelného napětí (Betz 1993 in Vodičková, 2011). Takový stav se neobejde ani bez sekundárních příznaků neurotického charakteru. Dítě si na základě okolí utváří obraz o sobě. Uvědomuje si, že nemá smysl se namáhat, protože i tak se nikdy nenaučí číst ani psát. Pomalu rezignuje. Porovnává se se svými vrstevníky a vidí, že nestačí svým spolužákům. I přes námaze nevidí výsledky, pocit méněcennosti v něm se čím dál tím více prohlubuje. Vše, co souvisí se školou, v něm vyvolává strach a odpor. Kruh se uzavírá tím, že dítě nabývá strach ze selhání, což způsobuje oslabení myšlení a paměti. Dítě si tak blokuje motivaci k učení, což mu přináší ještě větší strach a objevuje se u něj porucha výkonu. Poslední stádium u takového dítěte je smíření, které

se projevuje očekáváním jen neúspěchu a špatného hodnocení. Pokud se mu náhodou něco podaří, připisuje to náhodě nebo štěstí. U dětí středního školního věku se rozvíjí syndrom naučené bezmocnosti, v důsledku dlouhodobé frustrace ztrácí motivaci učit se (Lerner, 2006 in Vodičková, 2011).

Vodičková (2011) uvádí, že potíže v dětství ovlivňují psychický vývoj dítěte. Problémy mohou přetrvávat v dospělosti. Dochází k tomu tehdy, pokud je nesprávně zvolen nebo není vůbec zvolen výchovný přístup. Podstatná je i účinná intervence na úrovni učení a osobnostních obtíží dítěte. Jinak mohou nastat různé psychické problémy, rozvinout se psychosomatická onemocnění a samozřejmě může dojít k narušení osobnostního vývoje dítěte. Dítě, které je konfrontováno školním prostředím a rodinou, se dostává do vnitřního napětí. Pokorná (2010, a) popisuje také tento začarovaný kruh podle Betze a Breuningerové (1993) a hovoří o systémovém chápání specifických poruch učení a chování. Poukazuje na propojenost systémů, složek. Pokud začneme působit na jeden systém, začnou se zákonitě měnit i druhé systémy. Z toho lze vyvodit, že má smysl zkusit nápravu i tehdy, pokud jeden systém nechce změnu nebo vzdoruje spolupráci. Autorka odkazuje, abychom tomuto fenoménu poruch učení porozuměli celostně. Právě tehdy můžeme pomoci a předcházet sekundárním poruchám chování.

Bryant a Goswami (1990, in Pokorná, 2010, a) uvádějí, že lidé s poruchami učení nejsou frustrováni pouze na základě narušení jejich dílčích funkcí, ale také na základě nepochopení a nerespektování jejich obtíží. Nízké sebevědomí a nízké mínění o sobě způsobují, že si lidé s poruchami učení nestanoví vyšší cíle, protože mají strach z neúspěchu. Kruh se uzavírá tím, že okolí má nízké očekávání od jedince, což způsobuje i jeho nízké sebepojetí. Proto je důležité pracovat nejen na zlepšování školních výkonů, ale pozornost je třeba zaměřit na motivaci a zvyšování sebeúcty žáka. Pokorná (2010, a, s. 27) poukazuje na očekávání, které klade dnešní doba na žáka. „*Víme, že každý člověk má určitý profil svých dovedností a že z něho vyplývají jeho silné a slabé stránky. Pak záleží na společnosti, na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na tom, jaké jsou jeho priority, jaké očekávání vychází z jeho prostředí.*“ Zelina (2011) ve své publikaci uvádí, že důležitým faktorem motivace jsou city člověka. Protože jsou motorem, který vyúsťuje do hodnotového systému konkrétního jedince.

2.8 Podpora motivace

Zelina (2011) hovoří o tom, že motivaci můžeme rozvíjet pomocí komplexního rozvoje poznávacích funkcí. V tomto přístupu je důležité zařazovat úlohy a cvičení na všechny kognitivní funkce. Důležité je obracet pozornost nejen na paměť a logické myšlení, ale dávat prostor i pro rozvoj tvůrčího a hodnotícího myšlení. Tyto úkoly kromě vlivu na rozvoj vyšších kognitivních funkcí mají i velký dopad na ovlivňování sebevědomí, formují samostatnost a nezávislost dětí, ovlivňují jejich hodnotovou a emocionální oblast.

Auger a Boucharlat (2005) říkají, že je důležité umožnit žákům zažít úspěch. Pokud vytvoří pedagog takovou situaci, při které bude mít jedinec možnost uspět a za svůj úspěch dostane ocenění nebo pochvalu, bude to pro něj pozitivní zážitek, který bude chtít znovu zažít. Krejčová a Bodnárová (2014) uvádějí, že nejlepší motivací pro dítě je úspěch. Autorka používá také termín „*flow*“, kterým můžeme vysvětlit stav zapálení, nadšení se pro něco. Pokud jedinec pocítuje pozitivní emoce během aktivity, ponoří se do ní ještě hlouběji a dosáhne lepšího výkonu, je úspěšný a zcela soustředěný na danou aktivitu. „*Pokud se podaří najít pro dítě tvůrčí aktivitu, která ho pohltí, nebude litovat námahy, aby ji mohlo vykonávat.*“ (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 204) Autorky také poukazují na důležitou roli koníčků nebo zájmů, během nichž dítě může zažít úspěch a ukázat své silné stránky. Kromě nabývání jistoty a prožití úspěchu mohou dítěti kroužky napomoci i procvičovat hrubou nebo jemnou motoriku, zrakovou a sluchovou percepci. V průběhu zájmových volnočasových aktivit není vnímáno jako dítě se specifickými poruchami učení, ale jako šikovný jedinec. Tento jeho status, který získá při kroužku nebo vybrané zájmové aktivitě, napomáhá dítěti získávat lepší sebepojetí, sebevědomí, sebejistotu. Je třeba dávat pozor, abychom dítě nepřetěžovali mimoškolními aktivitami a aby mělo dostatek času na odpočinek a přípravu do školy.

Mezi podporu motivace můžeme zařadit i **styly učení**. Jsou důležité nejenom pro žáka, ale i pro učitele, aby věděli, jakým způsobem žák přijímá nejlépe nové poznatky a pamatuje si je. Zvláště důležité je to poznat pro žáky se specifickými poruchami učení, kterým nabývání poznatků způsobuje potíže. „*Způsob, jakým žák informace získává, jakým stylem se učí, závisí na jednotlivých učebních typech.*“ (Bartoňová, 2012, s. 198)

Žáková (2005 in Bartoňová, 2012) uvádí následující typy:

- motorický typ – žák, kterému pomáhá pohyb při nabývání nových poznatků a jejich lepším upevnění, rád mění polohu, chodí, učivo si rytmitizuje,

- auditivní typ – žák si nejlepší zapamatuje učivo sluchovou cestou, komunikací s učitelem, kladením otázek, poslechem výkladu. Učivo se učí tak, že si ho nahlas říká,
- haptický typ – nejlépe si učivo osvojuje hmatovou cestou, důležité je pro něj využívání názorných pomůcek, rád dělá pokusy a manipuluje s předměty,
- vizuální typ – žákovi při učení pomáhá zraková cesta, učí se učivo pomocí pozorování, dělá si taháky, výpisky.

Multisenzorická výuka nutí žáky vnímat učivo několika smysly. Výuka je založena na kombinaci více metod. Pro lepší ukotvení učiva je třeba poskytnout žákům praktické aktivity a možnost verbalizovat své myšlenky. Nejvíce si žáci zapamatují, pokud budou aktivně zapojeni do vyučovacího procesu, protože až 90 procent toho, co si žáci zapamatují, je z toho, co dělají a říkají (Riefová, 1999).

Zelina (2011) uvádí, že jedna z klíčových metod motivování žáků spočívá v zadávání **individuálně náročných úkolů**. Obtížnost úkolů by měla být trochu těžší než je úroveň dítěte, ale ne zase příliš náročná. Trochu těžší obtížností se snažíme docílit motivaci k výkonu a vypracování úlohy. Snažíme se poskytnout dítěti výzvu, kterou víme, že by mohlo zvládnout. Novou metodou motivace dítěte k plnění úkolů může být metoda vlastních úkolů, kdy se ptáme dítěte, co chce dělat a co má v plánu splnit konkrétní den, týden. Touto metodou chceme posílit samostatnost a odpovědnost za řešení úkolů. V metodě vlastních úloh lze uplatnit tři techniky. První je, že si žák sám určuje časové rozpětí splnění úkolů a také odměny nebo tresty za splnění/nesplnění stanovených úkolů a také způsob kontroly. Druhou je, že si skupina dětí zadává úkoly a třetí, kdy skupina dětí zadává úkoly svým členům. Tomuto zadávání úkolů jedinci předchází diskuse, děti se učí komunikovat mezi sebou a také respektovat hierarchii členů a lidská práva. Děti se tak mohou naučit správně a srozumitelně klást otázky a zadávat úkoly. Důraz se klade na to, aby dítě danou úlohu chtělo, protože většinu úkolů, které dostává, jsou povinné úlohy – úkoly, které dostává od jiných. Zelina (2011) uvádí, že tím vytváříme kapacitu pro řešení vlastního života svými vlastními silami. Dítě by mělo mít touhu úkol samo vyřešit. Učitel mu jen pomáhá dosáhnout cíle, naplnění úlohy. Pomocí podobné myšlenky pracuje i koncept výuky Montessori, když klade důraz na rozvoj schopností dítěte. Jejím cílem je, abychom dítě naučili, jak může nové poznatky získat. Mottem Marie Montessori bylo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám,“ což znamená dát příležitost dítěti, aby se mohlo vlastním tempem rozvíjet a nabývat nových vědomostí (Zelinková, 1997). Berlyne (1960, in Zelina, 2011) hovoří o **konceptu kolaktivnosti úkolů**, který by měl u dětí

vzbudit zájem a zvědavost o něco, co je překvapivé, nové. Můžeme toho dosáhnout například zajímavým vedením hodiny. Dále dát dětem úkol s více řešeními a vzbudit tak u nich pochybnosti o správnosti řešení. Stanovit náročnější úkoly, které žáci zvládnou s podporou učitele. A v neposlední řadě princip dramatického uvedení problému nebo dramatičnosti.

Další metodou podpory motivace je **metoda kauzálních atribucí**. Je to metoda, kdy učitel na základě otázek zjišťuje, v čem vidí žák příčiny svého úspěchu nebo neúspěchu. Pokud jedinec zažívá úspěch, tak ho spíše připisuje sobě, svým schopnostem, ale pokud zažívá neúspěch, spíše hledá příčinu v okolí, ne v sobě (Zelina, 2011). „*Atribuce příčin minulých úspěchů a selhání má zásadní vliv na očekávání vzhledem k budoucnosti.*“ Nejhorším důsledkem, který se může stát, pokud si dítě připíše význam svého neúspěchu vnitřnímu nezměnitelnému faktoru, pak se dostává do stavu naučené bezmocnosti (Lokšová a Lokša, 1999, s. 23). Naším úkolem je dítě přesvědčit o tom, že svým postojem, vztahem a prací dokáže určité věci změnit. Někdy ale příčinou selhávání dítěte nemusí být dítě samotné, ale nedostatečné zabezpečení pomůcek, selhávání učitelů, rodičů, špatný přístup (Zelina, 2011).

Práce s chybou nebo i chybami se člověk učí, to znamená, že na základě pokusů a omylů se žák učí a osvojuje si nové poznatky. Chyba poukazuje na to, že v konkrétní činnosti se žák má ještě zdokonalit, nepoukazuje na selhání žáka. (Auger, Boucharlat, 2005) „*Správný pohled na chybu znamená dívat se na ni jako na přirozenou součást procesu učení. Jde o to, jak naučit žáka s chybou pracovat a tento jev využít v žákův prospěch* (Kosíková, 2011, s. 139).“ Dále Kulič (1971 in Kosíková, 2011) hovoří o třech procesech práce s chybou. První je proces identifikace chyby. V tomto procesu jde o odhalení chyby, její detekci a pak následně identifikace chyby – zjištění, o jakou chybu se jedná. Druhým procesem je interpretace chybného výkonu, jehož výsledkem je odhalení místa nepochopení. Třetím procesem je korekce chyby. V tomto procesu je důležité chybu zdůvodnit, ne ji jenom říct.

Metoda vztahových rámců hovoří o tom, s kým a jak se porovnává výkon žáka nebo jeho chování. Existují dva typy porovnávání. První typ je, pokud výkon žáka porovnáváme se spolužáky nebo nějakou skupinou (sociální vztahový rámec) a druhý, kdy výkon konkrétního žáka porovnáváme s jeho vlastními schopnostmi v čase (individuální vztahový rámec). V praxi můžeme pozorovat, že je většinou používán sociální vztahový rámec, tedy, že žáky výkonově slabší porovnáváme se žáky výkonově silnějšími, což ale může nabrat spíše odrazující účinek a žák může zůstat frustrovaný. Na rozdíl od sociálního vztahového rámce individuální vztahový rámec motivuje děti k výkonům a posiluje tak u nich výkonovou

orientaci. Důležité je , abychom používali individuální vztahový rámec, pokud chceme působit na žákovu motivaci a progres (Zelina, 2011).

Petty (2013) uvádí, že **žáci jsou rádi aktivní**. Rádi něco tvoří, dělají, vyrábějí, komunikují spolu. Pasivní metody nejsou pro ně atraktivní, nemají je rádi. Autor uvádí, že čím více je zapojíme aktivně do výuky, tím více je výuka baví. Mezi nejúčinnější metody patří: výzva náročných úkolů (zadááme náročnější úkoly, které nutí jedince k přemýšlení), zpětná vazba a konstruktivistický charakter zadání (vyžaduje porozumění dané látce, nejen její mechanické naučení se nazpaměť). Pokud chceme podnítit vnitřní motivaci, můžeme použít například přístupy uváděné Zelinou (2011): kooperativní vyučování, problémový přístup, projektové vyučování (děti samostatně pracují vyhledáváním informací na zadaném projektu), blokové vyučování (věnují se určitému předmětu delší dobu v jednom bloku), tematické integrované vyučování (téma se probírá v souvislých celcích, neexistuje dělení podle předmětů a ani čas není důležitý).

Feuersteinovu metoda instrumentálního obohacování je to jedna z metod, které napomáhají motivovat dítě k činnosti a dají mu možnost zažít pocit úspěchu. Hlavním cílem této metody je „*vedení jedince ke kvalitnějšímu a samostatnějšímu učení.*“ (Feuerstein, 1980 in Lebeer, 2006, s . 74) Logem metody je : „*Nechte mě , já si to rozmyslím!*“ Každé dítě potřebuje určitý čas na osvojení si úkolů a získání a vybudování si strategií a jejich zautomatizování. Učitel je jen zprostředkovatel, ale žák přebírá odpovědnost za to, co se naučí. Principem metody je , aby se žák aktivně účastnil výuky a spolu s pomocí učitele učivo vyvozoval, ne jen pasivně přijímal. Žák se má také naučit správně klást otázky, má se podílet na výkladu například tak, že vymýšlí příklady na dané téma. Podstatou je , aby žák nabyté poznatky dokázal převést do praktického života. Také je důležité objasnit žákům význam práce, protože ta zásadně přispívá k motivaci. Výsledkem učitelovy práce má být úspěšnost žáků, ne porovnávání jejich výsledků (Pokorná, 2010, b , s . 124). Tato metoda má široké uplatnění, nepodléhá ani kulturním odlišnostem. Na úkoly, které mají žáci plnit, nepotřebují nějaké znalosti, zkušenosti. Úkoly jsou ve většině případů abstraktního charakteru. Principy, znalosti nebo pravidla nabyté v této metodě mohou využívat i při řešení situací v každodenním životě. Žáci se učí pracovat s chybami. Učí se je nacházet, pojmenovávat a řešit. Tato metoda probíhá formou dialogu, což způsobuje, že žáci získají účinnější způsob řešení a hlubší vhled do problematiky. Pomocí této metody můžeme rozvíjet i vnitřní motivaci. „*Při postupujícím nácviku si jedinec postupně vytváří vhodné návyky myšlení, které zvyšují jeho vnitřní motivaci pro řešení problémů běžného života (Lebeer, 2006, s . 75).*“ Žák

je motivován k řešení úloh, protože vidí, že roli dokáže vyřešit sám bez pomoci jiných lidí. V této metodě jsou žákovi nabízeny úkoly, které umí zvládnout, eliminuje se tím i pocit neúspěšnosti. Při plnění úkolů nejsou žáci ve stresu, protože se při úkolech neznámkuje ani nezkouší. Nejsou tedy pod tlakem a vidí, že úkoly dokáží vyřešit sami, vlastními silami, čímž u nich nabývá pocit sebejistoty a sebedůvěry, který v klasických úlohách, kde selhávali, ztratili (Leeber, 2006).

3 . Výzkum

Gavora (2007) uvádí, že výzkum je činnost organizovaná, systematická a plánovitá, která je řízená principy a pravidly, čímž se kontroluje její pravdivost a přesnost.

3.1 Metodologie

V praktické části diplomové práce jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum na sběr dat, protože je vhodnější, s ohledem na potřebu prozkoumat výzkumný problém do hloubky. Není potřeba vzhledem k cíli dojít k zobecnitelným závěrům, ale zjistit perspektivu pedagogických pracovníků. Data jsem sbírala pomocí rozhovorů se školními speciálními pedagogy. Rozhodla jsem se zkoumat, jakými speciálně pedagogickými přístupy může speciální pedagog ovlivnit motivaci žáka se specifickými poruchami učení při speciálně pedagogické intervenci. Podle Gavory (2007) má kvalitativní výzkum přidanou hodnotu v tom, že kontakt s respondenty je více osobní a umožňuje větší otevřenost a autenticitu. Práce v rámci kvalitativního výzkumu je s malou skupinou či jednotlivcem vázaná na sdělení názorů, zkušeností a pocitů.

3.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem práce je zjistit, které přístupy v speciálně pedagogické praxi jsou z pohledu speciálních pedagogů k podpoře motivace žáků s SPU nejúčinnější a proč. Dílčí cíl je popsat principy posilování motivace ve speciálně pedagogické intervenci.

3.3 Výzkumný problém a otázky

Výzkumný problém:

Jak metody a postupy používané v speciálně pedagogické intervenci ovlivňují motivaci žáka k reedukaci?

Výzkumné otázky:

Jaké prvky v rámci speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky s SPU nejvíc posilují jejich motivaci k reedukaci?

Jak speciální pedagogové vyhodnocují působení používaných přístupů a metod na motivaci žáka k reedukaci?

3.4 Výzkumný vzorek

Respondenty do výzkumu jsem vybírala náhodně. Cíl byl jen, aby konkrétní základní škola, kterou jsem si vybrala, měla školního speciálního pedagoga. Hledala jsem základní školy v Praze, které budou mít školního speciálního pedagoga. Oslovila jsem deset škol, z toho jsem dostala devět pozitivních odpovědí. Výzkum jsem začala realizovat koncem listopadu a ukončila jsem ho koncem prosince roku 2018.

3.5 Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je konkrétní postup při výzkumném šetření (Gavora, 2007). Při svém kvalitativním výzkumu jsem si jako metodu sběru dat zvolila polostrukturovaný rozhovor. Gavora (2007) uvádí, že polostrukturované interview vnímá jako flexibilnější a adaptivnější. Výzkumník má připravené okruhy otázek, ale přizpůsobuje je podle toho, jak se rozhovor vyvíjí. Švaříček, Šed'ová (2007) hovoří o tom, že rozhovor je nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Měla jsem připravených devět otevřených výzkumných otázek, které jsem kladla školním speciálním pedagogům. Rozhovor jsem se souhlasem zpovídaných osob nahrávala na záznamové zařízení. Hlasovou stopu jsem pak převáděla do písemné podoby, po přepisu jsem původní nahrávky smazala. Rozhovor se odehrával v kabinetu školního speciálního pedagoga na konkrétní základní škole. Rozhovor trval přibližně 30 - 40 minut. Délka rozhovoru záležela na rozsahu sdělení a osobnosti školního speciálního pedagoga. Rozhovor se vyznačuje přímou komunikací se zkoumanou osobou a sociálním vztahem dvou lidí. Cílem rozhovoru je získat jejich postoje a názory. Odpovědi reflektující tyto postoje a názory pomáhají pak výzkumníkovi lépe pochopit situaci. Výpověď lidí je autentická a zakládá se na jejich zkušenostech (Gavora, 2007).

3.6 Realizace výzkumu

Rozhovoru předcházelo osobní seznámení se speciálním pedagogem, detailnější vysvětlení výzkumného šetření a objasnění tématu diplomové práce. Před uskutečněním rozhovoru jsem se zeptala, zda je možné si rozhovor nahrát. Nikdo z dotazovaných neodpověděl negativně. Napsané otázky na papíře jsem poskytla i zpovídané osobě. Otázky jsem kladla pomalu a zřetelně a dotazovaná osoba mi kývnutím nebo slovně naznačila, když už ke konkrétní otázce neměla více co říct. Po rozhovoru jsem měla ještě možnost osobního rozhovoru. Většina zpovídaných osob se po rozhovoru více uvolnila a sdělila mi své osobní stanoviska.

3.7 Výpovědi respondentů

V této části diplomové práce bych chtěla představit shrnutí výpověí všech respondentů. Respondenty uvádím anonymně, neuvádím ani základní školu, na které pracují kvůli ochraně osobních dat. Tato anonymita neubírá na kvalitě, jen ošetřuje osobnost lidí. Gavora (2007) uvádí, že anonymitu účastníků zajišťuje pseudonym, použití pouhého křestního jména bez příjmení nebo iniciály. Mohu uvést, že všichni respondenti byly ženy, ale každá má na vztah reedukace a motivace trochu jiný názor, ale samozřejmě jsou i věci, ve kterém se respondentky shodují. U jejich výpovědí jsem se snažila, aby zůstaly autentické, ale pokud mluvily příliš nespisovně nebo opakovaly vsuvková slova, tak jsem se to snažila vynechat, aby to nemělo rušivý charakter.

Respondent 1

Podle slov speciální pedagožky motivace žáka při zahájení reedukace nevychází přímo z jeho zájmu. Žáci přijdou většinou na sezení „na základě doporučení pedagogicko psychologické poradny a z rozhovoru s rodiči.“ Rodiče jim vysvětlí průběh a důvod, důležitost sezení se speciální pedagožkou. „Děti si až potom teprve vytvářejí nějakou motivaci, až po nějakých zkušenostech na hodinách.“ Děti nevědí, co je čeká, co můžou očekávat, nechodí na reedukaci z vlastní vůle, „takže ta počáteční motivace neexistuje.“ Dětem, žákům se většinou líbí aktivity, které jsou hravé, pohybové nebo netradiční, takové které nepoužívá paní učitelka na hodině. Mohou to být například: „manipulace s nějakým přístrojem, práce s tělesným schématem.“ Žáci, jejichž výkon a práce se lepší „ti tady taky rádi čtou, protože se tomu čtení můžou věnovat podle svého tempa, mají tady na to klid, nikdo je neruší, taky můžou o těch knížkách, textu hovořit, mají tady větší prostor pro nějakou svou seberealizaci.“ Principem motivace v konkrétních aktivitách je podle speciální pedagožky: „pochvala a poznání, že mám nějaký úspěch, že se lepším. Hlavně tedy chválit, chválit, chválit i za jakoukoliv sebemenší činnost - to opravdu zabírá. A zvyšovat jejich sebevědomí, to funguje.“ Podle jejích slov děti pak časem pocítují samy zlepšení. Motivace má velký vliv na účinnost a výsledky reedukace, ale „výsledky se dostavují i u dětí nemotivovaných, pokud pracují a rodiče je nějakým způsobem k tomu dotlačí.“ Důležité je, aby rodiče pracovali s dětmi i doma. „Nějakým způsobem mluvíme o tom s rodiči a snažíme se rodiče pro spolupráci získat, samozřejmě ne vždycky se to daří. Rodiče jsou různí, máme i rodiče, kteří toho nejsou schopni, tak potom se tu podporu snažíme zajistit, co nejvíc tady ve škole, tak potom mají třeba svého individuálního učitele nebo asistent si ho bere na nějaké

procvičování, které je spojené i s reedukací.“ Ale taky vyzdvihuje veliký význam motivace, „pokud to dítě je motivované, vidí nějaké výsledky, tak to jde taky mnohem rychleji, ale motivace nestačí - je k tomu potřebná i práce. Ale pokud je dítě motivováno, tak pak taky pracuje.“ Speciálně pedagogická intervence je vyhodnocovaná „většinou na konci roku, protože podle mě za nějaké kratší období to nemá smysl, protože reedukace je dlouhodobá záležitost. To je otázka let, takže myslím si, že takový limit je třeba rok. Minimálně půl roku, ale to se pak musíme zaměřit na jeden specifický jev a ten musíme natrénovat.“ Vyhodnocení dělám na konci školního roku, „udělám test pro školní speciální pedagogy - tam získám obraz, jak bylo to dítě ve srovnání s běžnou většinovou populací v jeho věku. Vyjde nám, že je podprůměrné, ale pro nás je důležitý osobní pokrok toho dítěte, když srovnáme na čem začínalo a kde je teď. Takže sice může být vůči většinové populaci o třicet procent níž, ale my víme, že se zvedlo z deseti na těch třicet. To je pro nás důležité, že to dítě jede kupředu.“ Taky je hodnoceno, „když jde na kontrolu do poradny, sepíšeme dotazník, kde hodnotíme ten jeho pokrok, kam se dostal, co si vykompenzoval, kde není už potřeba na některých věcech tolik pracovat, kde je naopak zapotřebí posílit nějakou intervenci.“ Pak pro sebe si dělá školní speciální pedagožka poznámky, aby měla přehled o dítěti, kde je, kam se posunulo a na čem třeba zapracovat ještě dál - ale to jsou jen její osobní poznámky. Míru motivace k realizované intervenci nevyhodnocuje, „spíš tu motivaci posuzujeme nějakým naším pozorováním, metodou rozhovoru s učitelem a s asistentem, s rodičem, kde se o tom dítěti bavíme a říkáme si, s jakou chutí jde do práce, jestli vidí nějaké výsledky, pokroky.“ Informace, jak pracovat s motivací dítěte, speciální pedagožka získává od dítěte na základě práce s ním, nemá k tomu žádné teoretické podklady. „Pro mě je největším nástrojem motivace dítěte nějaká pochvala a radost z práce, udělat si to tedy tak, aby to dítě odcházel zklidněné do třídy, spokojené s tím, že udělalo kus práce, s tím že se mu něco podařilo. To je pro mne cílem každé hodiny.“ Informace o práci s motivací dítěte byly zahrnuty v rámci přípravy na vysoké škole. „Určitě byly nějaké články v učebnicích. Něco bylo o vnější i vnitřní motivaci. Pro nás je samozřejmě nejdůležitější vnitřní motivace těch dětí, když dítě má pocit, že mu to k něčemu je. A ta vnější přichází, když ta vnitřní už není a tam je to pak takové cukr a bič, kdy musíme občas používat i nějaké donucovací prostředky, prostě tlak - vytváření i tlaku ze strany rodičů, abychom dítě donutili, protože někteří se tomu brání a my víme, že když to dělat nebude, tak nebude schopné tu školu zvládnout, ty školní dovednosti. A půjde to s prospěchem dolů. Vždy se to snažíme udělat tak, aby si to dítě uvědomilo, že se mu bude dařit líp, když se mu podaří na nápravě něco zvládnout. Naším cílem je, aby to dítě mělo chuť se vzdělávat.“

Respondent 2

Nejvíce je při reedukaci důležité, „aby se bavili, aby to byla zábava.“ Vliv na motivaci má hlavně, „aktuální rozpoložení, to jaké je počasí ten den, jak se vyspaly, jestli jsou ve formě nebo ne.“ Speciální pedagožka si nemyslí, že by žáci byli velmi motivovaní a že by je vidina zlepšení motivovala natolik, aby na sobě pracovali. „Až u těch starších, ale tam je strašně malé procento dětí, které to takhle mají, že mají i vnitřní motivaci, že chodí na tom makat.“ Největší motivaci při intervenci je : „když si jdeme něco hrát, to musíme pokaždé. Potom jsou to počítačové programy a aplikace, to je taky největší motivace, a potom když už pak se posunem dál, tak to budou různé rébusy, hádanky- něco co je pro ně výzva a určité manipulace s kartičkami s písmeny abecedy, s látkovými písmeny, s figurkami a až na posledním místě jsou to nějaká cvičení.“ Nejdůležitější na vyjmenovaných aktivitách je : „aby se bavily, aby to pro ně byla zábava, aby neměly pocit, že pracují. Jakmile mají pocit, že musí něco, tak se uzavřou, a to už v tu chvíli nemusíme dělat nic.“ Samozřejmě nacvičují i běžné školní úkoly, „ale to už nato musejí být naladěni a je to v rámci toho, že vědí, že trénují běžnou školní práci, a tam potom je to spíš o zvládnutí toho úkolu.“ Motivace má podle speciální pedagožky vliv na reedukaci: „když nejsou motivováni, tak nemusíme už vůbec nic dělat. Protože když tady budou sedět a koukat do zdi, tak neudělám nic. Nebo když budou myšlenkami jinde. Takže musejí být namotivováni a musejí být v dobrém rozpoložení, jinak tam neprobíhají procesy, které tam mají probíhat. Takže bez toho se nedá pracovat.“ Intervence a práce žáka je vyhodnocovaná čtvrtletně tak, „že si zapisuji k žákům, takový přehled, jak pracují, s jakým nasazením, jestli sem chodí rádi, co jim dělá problémy, v čem udělali pokrok, na čem ještě budeme pracovat. A pak vyhodnocujeme v celku každou hodinu, kde si říkáme, co bylo dobré, co šlo, co nešlo, v čem je potřeba zapracovat. Ještě určitě vyhodnocujeme s učiteli. Hodněkrát se ten žák projevuje jinak u mě, když je individuální činnost nebo v malé skupince, a jinak ve třídě. Vlastně i ty výsledky můžou být hodně jiné. Takže tam je víc způsobu vyhodnocování.“ Míru motivace vyhodnocuje tak, že vidí „jestli to toho žáka baví nebo nebaví, podle toho zařazují další aktivity, pokud nějaký typ aktivity tomu žákovi vyhovuje, tak volím v těch dalších hodinách to samé. Nebo naopak když vím, že ta aktivita je pro něj hodně zajímavá, tak ji volím ve chvíli, když už mi tady začíná usínat, když už je to pro něj moc náročné, tak mu dám pro něho tu nejvíce motivující aktivitu. Takže určitě to probíhá neustále.“ Takže hodnocení motivace provádí okamžitě. Informace ohledně práce s motivací žáka získává konkrétně od těch žáků, „protože oni jsou největší zpětnou vazbou, ty děti jsou upřímné, takže ve chvíli,

kdy vám něco nejde, kdy se vám nechytanou ty děti, tak je vám jasné, že to asi není úplně ono a že je nemotivujete.“ Dřív získávala informace z knížek, ale teď je to spíš z praxe. Informace ohledem motivace byly na vysoké škole zahrnuté v nějaké pedagogické teorii, ale *„neměli jsme na to konkrétní semináře, ale ono se to prolínalo, nějaké téma, nějaká kapitola, to určitě bylo, ale já jsem si na to přicházela s tou motivací sama.“*

Respondent 3

Nejvíce motivaci ovlivňuje to, *„pokud dítě zjistí, že to zvládne a že má úspěch, a to když dokončí úkol i pomaleji nebo s dopomocí, ale důležité je, že ten úkol zvládne.“* Intervenční přístupy speciální pedagožka realizuje prostřednictvím Feuersteinovy metody. *„Ta metoda je motivační tím, že to dítě to zvládne samo, že mu zprostředkuju a dopomůžu natolik, že si pak uvědomuje, že ten úkol zvládne samo. Dokáže se v něm vyznat.“* Na základě této metody pracuje se žáky tak, že se učí přečíst zadání, pochopit ho a propojit i s jinými předměty nebo oblastmi života. *„Myslím si, že ten přístup je pro něj velmi motivující.“* Principem podpory motivace je podle speciální pedagožky to, že *„jsem jenom průvodce a nejsem tam za učitelku, která mu řekne, co je dobře a co je špatně, že si na to ty děti přijdou, že jim to pouze jenom zprostředkuju a že si i na způsoby, systémy přijdou samy. Tak je pro ně mnohem důležitější a stávají se tím slitovnější i k těm druhým, hlavně si ty věci pamatují.“* Děti si všímají i na hodinách, jak zadává úkoly paní učitelka, ale jsou k ní chápavé, pokud je nezadá vhodně, protože si uvědomují, že ona nechodí na Feuersteina a nemusí to vědět. Podle speciální pedagožky je tento přístup dobrý, protože: *„nevede k agresi tím, že se nesrovnávají.“* Učí je pomocí Feuersteinovy metody hledat způsoby zvládání věcí v životě. Podle speciální pedagožky má motivace veliký vliv na reedukaci, protože pokud je žák motivován a někdo mu pomůže, tak i když se mu to nepodaří na poprvé, neztrácí odhodlání a i po neúspěchu se pustí do řešení. *„Je spousta dětí, které mi řeknou na začátku, že to ani nevyzkoušejí, protože to stejně nezvládnou. Takže ta motivace, si myslím, že je to nejzákladnější a pokud dítě není motivováno, tak je pak velmi složité i pro odborníky, natož pro učitele, něco s tím dělat.“* Intervence ani motivace není nijak zvlášť vyhodnocovaná, probíhá jen tak, že učitel vidí, že žák si umí poradit s úlohami a zvládnut je. Důležité pro ně je, aby dítě prošlo povinnou školní docházkou na základní škole bez problémů, *„neselhávají nám a jsou schopni ukázat potom v deváté třídě na profi testech, co v nich je, a nato mít známky ve škole, nato jakou mají kapacitu. A jim bylo do toho života naděleno.“* Informace o práci s motivací žáka získává speciální pedagožka na základě Feuersteina. Někaké informace o motivaci byly zahrnuté v rámci vysokoškolské

přípravy na povolání. „Myslím si, že ta vysoká škola rozhodně mě teoreticky připravila, ale málo mě naučila konkrétně pracovat s dětmi. Možná, když by tam byla zážitková etika na té vysoké škole, abychom se navzájem dokázali vidět, nebo i ty kurzy Feuersteina, že to alternativní školství má v tom normálním školství co dát a že když se metody kombinují, tak je to mnohem efektivnější pro ty děti, než když jedem jenom jedním stylem. Nevím, jestli to vůbec jde, se naučit za těch pět let ty děti motivovat. Motivující je taky, když člověk má s těma dětma vztah, nevím, jestli se to dá vycvičit - asi ne.“

Respondent 4

Podle speciální pedagožky je „forma reedukace zábavnější“ a to je i důvod, co může motivovat ji navštěvovat, ale taky individuální přístup a hravá forma. „Považuji za důležité hodně často střídat činnosti a používat pomůcky, které nejsou ve třídě. To znamená různé formy her, třeba i zapojit počítač, kde je spousta alternativních programů nebo můžou skládat obrázky. Považuji za důležité zapojovat hodně smyslů, aby byl zapojený i zrak, i manipulace - haptika, i sluch, protože každé dítě je orientované na jinou oblast a při zapojení všech smyslů mám jistotu, že ta oblast, kde jsou dobří, se zapojí a i se zároveň rozvíjí ta oblast, kde tolik dobří nejsou, že ta se taky posiluje.“ Speciální pedagožka ráda pracuje se skupinkou dětí, vidí v tom význam, že se mohou pak „střídat, spolupracovat nebo nějak podporovat.“ Důležité a motivující je pro speciální pedagožku aby to, co děti dělají, „dělali se zájmem, protože jakmile je tam ta pozitivní motivace, pokud vidí, že to má smysl, že se tím zlepšují, tak se jim to dělá mnohem lépe a vidí, že dokážou být úspěšní a ten úspěch je motivuje k tomu, že se dokážou zlepšovat v těch oblastech, kde mají nějaké postižení, ovšem to jde pomaleji a stojí to větší úsilí.“ Smysl motivace vidí speciální pedagožka „naprosto zásadní, pokud některý žák není motivován, tak ta reedukace vůbec nemá smysl, protože ta motivace je vlastně hnací motor proto, aby tu činnost vůbec začal dělat a aby se v ní snažil posunovat.“ Důležité je, aby sám viděl svůj posun v činnostech, které mu nejdu; i když malý, ale přece. Při intervenci má nezastupitelnou roli rodina. „Záleží hrozně moc na spolupráci rodiny, pokud rodina s dětmi dělá, tak se děti na hodiny víc těší a práce přináší i větší smysl a i postup je mnohem patrnější, zlepšení je patrnější. Děti, které jsou nechány samy sobě, a očekává se, že všechno zařídí škola, tak tam, sice k tomu posunu taky dochází, ale mnohem méně je výrazný.“ Podle speciální pedagožky je potřebné povzbudit dítě při práci a poukázat na jeho silné stránky, ukázat mu, že ono taky v něčem vyniká. „Míru motivace nevyhodnocuji, ale pokud se mi zdá, že to dítě je málo motivované, tak se scházím s rodiči a zkoušíme se nad tím společně zamyslet, co je třeba příčinou toho,

že ho to nezajímá nebo nebaví, a většinou, když mu nejde jedna věc, tak změním pomůcku, nebo i záleží na složení té skupiny, někdy jsou tam takoví, kteří se navzájem povzbuzují a někdy jsou tam naopak děti, co mají tendenci se navzájem srážet. Tak samozřejmě tomu se musím snažit předejít.“ Důležité je ukázat dítěti smysl učiva v reálném životě, jako učivo, které se učí, může později v životě využít. Speciální pedagožka hodnocení míry motivace ke konkrétním aktivitám neprovádí. Vzdělává se ale ve svém volném čase a informace o motivaci má hlavně ze školení, besed nebo ze schůzek se speciálními pedagogy. Jelikož její studium proběhlo už dávno, o motivaci mluvili na vysoké škole a kladl se na to důraz. Uvádí ještě taky, že *„se ještě hodně podporuje ta pozitivní motivace, to je například, že se ve cvičení nevyhledávají chyby, ale to, co se povedlo.“*

Respondent 5

Motivaci žáků k reedukaci ovlivňuje *„určitě pozitivní přístup, domácí zázemí.“* To znamená fungující rodina a potom podpora rodiny a přístup pedagoga ve škole, to jsou motivační činitele. Důležité je přistupovat k dítěti individuálně a hodnotit dítě podle jeho možností. Speciální pedagožka používá speciální pedagogickou intervenci a dělá individuální a skupinovou reedukaci. *„Hodně ten individuální přístup je na motivaci, ty děti chtějí, aby se jim někdo věnoval a potřebují ten individuální přístup. To se mi osvědčilo nejvíc.“* Principem motivace je podle ní depistáž a práce s dětmi na hodině. *„Motivace má zásadní vliv na reedukaci. Když dítě není motivováno a když není motivován ani ten, kdo tu reedukaci vede, tak v podstatě ničeho nedosáhnete. Ta reedukace taky není spása, pokud není sounáležitost všech zúčastněných stran, tak stejně to dítě nezaznamená žádné výrazné úspěchy. Takže reedukace samozřejmě, ale když nefungují ty ostatní články tak s minimálními výsledky.“* Speciální pedagožka konkrétně neuvedla, jak vyhodnocuje intervenci, jenom jak ji provádí. Podle jejích slov: *„speciálně pedagogické vyšetření dělám já, poradny ty to už nestíhají, ty dělají zbytek. Já si vezmu dítě na první testování.“* A pak při intervenci *„se konkrétně zaměřím na slabiny dítěte, to znamená, vyberu podpůrné materiály, naučím rodiče pracovat s tou reedukací, aby to mohli provádět i doma, pravidelně se setkáváme, vyhodnocujeme, oni mi přinesou ukázat, co už udělali, já zase to dítě vidím při práci ve třídě, vidím ho pak tady individuálně a podle toho volím další postupy, které jsou vhodné. Mají i domácí úkoly, bez podpory té rodiny a bez práce v domácím prostředí je reedukace téměř zbytečná.“* Pohled na motivaci popsala takhle: *„Motivace u mladších dětí je hodně velká. Problém nastává u starších dětí, nemusí to být ani druhý stupeň, stačí třeba pátá třída, kdy se míra motivace odvíjí od toho, jak to dítě je úspěšné. A když dítě není úspěšné, tak ztrácí*

motivaci. Vyhodnocujeme ji na základě toho, jak dítě funguje ve škole, jak funguje rodina. Pak mám termíny, kdy si ty děti беру pravidelně, jednou za čas se setkám s rodiči, zhodnotíme a posuneme se dál, oni mi říkají svoje problémy, co jim funguje, snažíme se naučit i dítě nějakou strategii učení, jak vlastně kompenzovat tu věc, protože poruchy učení na tom druhém stupni v podstatě jenom kompenzujeme. Takže se hodně zaměřujeme na kompenzaci, vyjít vstříc dítěti tak, aby to dítě odevzdalo nebo ukázalo co nejlepší výkon.“ Vyhodnocení míry motivace k intervenci je „na těch individuálních sezeních s rodiči, učiteli. Pravidelně se scházím i s vyučujícími, to znamená, že dělám pravidelně depistáže - spíš na ten první stupeň, nebo se scházíme všichni učitelé toho konkrétního žáka, když víme, že se ta jeho potíž prolíná do všech předmětů.“ Informace o motivaci získává speciální pedagožka ze školení a knih, ale potom dodává: „myslím si, že motivace jako taková je osobnostní nastavení člověka. Můžete se naučit různé motivační techniky, ale když pak to dítě tomu neuvěří, protože motivace je vždycky spojená s nějakým výsledkem, to znamená, nemůžete někoho motivovat a vlastně neočekávat výsledek nebo nedávat tomu dítěti zpětnou vazbu. Takže si myslím, že motivace je hodně o tom osobním přístupu a nastavení.“ Jestli se na vysoké škole učili o motivaci nebo jim byly odpřednášené nějaké techniky, si speciální pedagožka už nepamatuje.

Respondent 6

Dle speciální pedagožky a jejích zkušeností *"nejvíce ovlivňuje motivaci žáků k reedukaci čas a kdy hodina probíhá."* Také dodává, že důležitou roli hraje i učitel a jeho osobnost, jak umí zaujmout žáky, a složení skupinky. Podle ní u žáků je nejvíce vyvolán zájem a motivace k aktivitám, pokud jsou vedeny *"jinou formou, než učení v lavici, například - interaktivní tabule, různé PC programy, hry, kvízy."* Hlavním principem podpory motivace ve vyjmenovaných aktivitách je to, že *"žák má větší prostor na sebevyjádření, je v menším kolektivu, méně se stydí zeptat, když něco neví."* Motivace má podle ní zásadní vliv na účinnost a výsledek reedukace, protože *"když není motivován žák, nic nezmůže ani nejlepší odborník."* Speciální pedagožka uvádí, že účinnost intervence závisí od *"průběžného vyhodnocování."* Intervence se na škole dělá pro skupinku dětí, kterých maximální počet ve skupince je osm. Míru motivace k realizované intervenci vyhodnocuje, *"každý učitel, který skupiny vede, vyhodnocuje, jakým způsobem se žák projevuje, co mu je blízké, co méně a na základě těchto zkušeností hodiny přizpůsobuje."* Toto vyhodnocení je prováděno hlavně: *"formou pozorování, poznámek a přípravy na další hodiny."* Informace o tématu motivace získává z různých publikací a pak *"na základě vlastních zkušeností s daným žákem zjistíte,*

zda tato aktivita sedla nebo nesedla.“ Na vysoké škole podle jejích vzpomínek se povídalo o tomto tématu a uvádí, že aktuálně „*se hodně na školách mluví o individuálním přístupu, o pozorování žáků, vyhodnocování těchto informací.*“

Respondent 7

Dle speciální pedagožky to, co motivuje žáka k reedukaci, je *"zájem žáka o školu, o školní výsledky, postoj rodičů a vztah k speciálnímu pedagogovi."* Uvádí také, že je velmi důležitá motivace ze strany rodičů, jak dítě podporují, jaký mají zájem o dítě a jeho vzdělání. Důležitá je také domácí příprava. *"Jelikož malé děti většinou pracují nikoliv z vlastní vnitřní motivace, ale z vnější, tak při malé motivaci ze strany rodiče dítě snižuje vlastní aktivitu."* Jako motivující uvádí hlavně následující aktivity: *"hravé, zábavné cvičení, motivace na konci hodiny, za odměnu nějaké hravé cvičení na konci hodiny. Kreslení do krupice, skládání písmen, porovnávání obrázků, psaní na tabuli, cvičení s tělem, obrázkové pracovní listy, pohyb, modelování."* Důležité je aby se pomocí aktivit, cvičení *"zapojovaly všechny smysly, aby to cvičení nebylo nezáživné a monotónní, vedení hravou formou."* Důležitost motivace vidí, když uvádí, že *"dítě bez motivace má minimální výsledky. Motivace je neskutečně důležitá při práci s dětmi. U motivovaného dítěte se dosahují výborné výsledky, ale dítě bez motivace - to mám pocit, jako kdybych hrách na stěnu házela. Takže ta motivace je při té práci fakt důležitá."* Účinnost intervence se u žáků různí, *"je to individuální, skutečně záleží a vyplývá to od postoje dítěte k učení, k zájmu. U dětí, které nejsou motivované je velmi pomalá, zdoluhavá, a bez požadovaných výsledků."* Podle jejích slov, motivaci nevyhodnocuje, ale *"opravdu si všímám, jak dítě pracuje, zda ho činnost nebo to reedukační cvičení zajímá. Zda ho chce dělat, jak dlouho při něm vydrží, jaký je výsledek. Takže nevyhodnocuji, ale všímám si toho a podle toho vyberu i další cvičení."* Někdy nemusí dítě moc motivovat, protože je samo naladěné pro práci, ale problém bývá u dětí s poruchou pozornosti, ale jak uvádí: *"Záleží od dítěte."* Informace o motivaci a práci s ní získává formou studia odborné literatury, na internetu, výměnou s kolegy z jiných škol, pozorováním dítěte. Tomuto tématu se zřejmě věnovali na vysoké škole, ale zřejmě spíše teoreticky než prakticky, ale už si to přesně nepamatuje.

Respondent 8

Speciální pedagožka uvádí, že mladší žáci jsou více motivováni než starší: *„Takže asi je to věk, chování v rodině, podpora v rodině a to jak se těmto dětem daří. Jestliže mají do jisté míry úspěchy, tak jsou do v zásadě motivováni.“* Problém nastává tehdy, když vidí,

že i na základě velké snahy nedosáhly takového výsledku a vidí v sešitě všechny chyby opravené červeným perem, červené moře nebo špatné známky. Podle slov speciální pedagožky jim netřeba příliš ulevovat, jen do jisté míry, aby se na zmírnění nespolehali a měli stále zájem na sobě pracovat. Cvičení nebo aktivity, které děti motivují, „většinou nazývám hrami, to znamená, že vytáhnu z mého šuplíku hry, my si nejdříve uděláme pozornost, většinou Kuliferda nebo Kupož. Ale cokoliv když nazvu hrou, už jej to baví, například double, labyrint, násobilku, skládání abecedy, tvářičky, rybičky tam se jich ptám, vyber rybičku podle toho, jako se cítíš, a samozřejmě tablety a hry, cvičení na nich.“ Principem těchto her a cvičení je hlavně, „zaujmout, zaujmout dítě jakkoliv, i při diktátě, pokud si z něj uděláme srandu, tak je to motivace.“ Takovým způsobem vnímá speciální pedagožka vliv motivace na účinnost reedukace: „Podle mě motivace je nejdůležitější, protože já jim zde můžu vtloukat do hlavy cokoli, pokud to oni berou jako nucenou práci, tak si to nezapamatujete, pokud je namotivuji a budou pracovat s radostí, tak jim to i někde utkví.“ Speciální pedagožka neuvedla, jak konkrétně vyhodnocuje intervenci, jen řekla, že „smysl má intervence u malých dětí na prvním stupni.“ U malých dětí je intervence velmi účinná, starší žáci ji už mohou brát jako povinnost. Míru motivace nevyhodnocuje konkrétní technikou, spíše obecně, ale uvádí, že „si ji vyhodnocuji sama pro sebe, že toto zabralo, toto se tomu dítěti líbí, na toto reaguje pozitivně, toto ho táhne dopředu a tehdy to i zapojuje na základě toho, co konkrétně potřebuje posílit.“ Informace o motivaci získává na internetu, pak nabyté poznatky v praxi zkouší při práci se žáky. Na vysoké škole si na toto téma podle jejích slov povídali: „Velmi maličko, pokud se týkalo učení jako takového nebo o některých poruchách učení – pak tedy ano, ale spíš se jednalo teorie. Motivace vždy byla ta přípravná fáze, věděli jsme že je třeba se jí věnovat, ale jak, to nám už nebylo vysvětlené, natož nějaké návody, nic takového.“

Respondent 9

Podle slov speciální pedagožky žáky motivuje nejvíce, že „pokud budou pracovat, nebudou natolik vyčnivat z kolektivu.“ Protože děti ve třídě vidí, kdo má problémy, kdo se jak učí a někteří se mohou potom i vysmívat. „A tedy tím více, čím bude cvičit nebo bude pracovat, tím menší problém bude mít v té třídě.“ Podle jejích slov se děti umí k sobě chovat krutě a myslí si, že „možná mu pomáhá i to, že když ví, že se zlepší, tak ta situace v té třídě už nebude taková.“ Hodinu s dítětem se snaží, „vést formou hry, aby věděli, že si i hrajeme, ale aby tam byla přitom i nějaká ta reedukace.“ Motivující aktivity hlavně pro menší žáky jsou pexeso, puzzle, ale „každé dítě je individuální, každému se líbí něco jiného.“ Na těchto aktivitách je nejvíce motivuje, že se jedná o hru. Motivaci považuje za důležitou, „protože

dítě, které není motivované, nebude chtít ani pracovat. Takže je velmi důležité přijít na to, co na každé dítě platí, protože pokud dítě není motivované tak, nebude pracovat nebo pouze z donucení.“ Účinnost intervence nevyhodnocuje. Míra motivace je podle speciální pedagožky, „individuální, lze ji měnit. Stále zkouším, jak můžu působit na konkrétní dítě.“ Informace o tom, jak pracovat s motivací dítěte získává od rodičů. „Rozhovor s rodiči velmi pomůže, pokud si sama nevím rady.“ Speciální pedagožka si nedokázala vzpomenout, zda informace o motivaci byly zahrnuty i v rámci jejího vysokoškolského studia.

3.8 Analýza a interpretace dat

V této části diplomové práce nabízím vyhodnocení dat, které jsem nasbírala během výzkumného šetření. Sebrané data, materiál se musí také podrobit určité analýze a interpretaci. Můžeme to udělat pomocí otevřeného kódování. Při otevřeném kódování *„Nejprve přepsaný rozhovor rozdělíme na jednotky. Každé takto vzniklé jednotce přidělujeme nějaký kód, tedy jméno nebo označení. Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211-212).“*

Po transkripci dat jsem se rozhodla použít právě metodu otevřeného kódování, abych tak mohla sesbíraná data vyhodnotit. Kódy, které jsem použila, byly následující:

- 1 . Vliv motivace na reedukaci
- 2 . Přístup vzbuzující motivaci
- 3 . Princip podpory motivace v aktivitách
- 4 . Vyhodnocení intervence u žáka
- 5 . Míra motivace k realizované intervenci
- 6 . Informace získané na vysoké škole
- 7 . Vliv motivace na účinnost a výsledek reedukace
- 8 . Informace jak pracovat s motivací žáka
- 9 . Provádění konkrétního vyhodnocení

3.9 Výsledky výzkumu

Výzkum byl zaměřen na zjištění názoru školních speciálních pedagogů poskytujících intervenci žákům se specifickými poruchami učení na roli motivace v reedukační činnosti. Cílem diplomové práce bylo zjistit, které přístupy ve speciálně pedagogické praxi jsou z pohledu speciálních pedagogů nejúčinnější vzhledem k podpoře motivace žáků

se specifickými poruchami učení a proč. Dále objasnit, jak a zda vyhodnocují speciální pedagogové používané metody a přístupy na motivaci žáka k reedukaci, jak vnímají vztah mezi motivací žáka k reedukaci a účinností, výsledkem reedukačních aktivit. Výzkumný vzorek respondentů není tak obsáhlý, abychom výsledek výzkumu mohli zobecnit, ale informace které jsme získali, nám mohou pomoci pochopit náhled speciálních pedagogů na dané téma.

3.9.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaké metody a postupy uplatňované ve speciálně pedagogické intervenci ovlivňují motivaci žáka k reedukaci?

Na základě provedení kvalitativního výzkumu jsem zjistila, že podle odpovědí školních speciálních pedagožek má na vliv motivace k reedukaci hlavně rodina, rodinné zázemí, situace v rodině, podpora rodičů a práce rodičů s dětmi i v domácím prostředí. Na dítě také působí klima ve škole, čímž rozumíme osobnost pedagoga, vztah k speciálnímu pedagogovi, vědomí, že pokud bude pracovat, nebude vyčnívat z kolektivu. Tyto názory značí to, že respondentky hledají motivaci k činnostem, které samy realizují spíše jinde než ve vlastní práci s dítětem, což může být důkaz nepochopení významu vztahu motivace vyvolané speciálním pedagogem a účinku reedukace. S dítětem je potřeba pracovat tady a teď, rodič není přítomen během speciálně pedagogické reedukace ve škole. Je to jenom na speciálním pedagogovi, jak dokáže dítě pro společnou práci namotivovat, ne na rodiči. Některé respondentky uváděly zcela nevhodné metody motivace například vyvíjení tlaku na dítě *„musíme občas používat i nějaké donucovací prostředky, prostě tlak, vytváření tlaku i ze strany rodičů, aby jsme dítě donutili“*, nebo také absence reflexe toho, že situace ve třídě, kdy žák je vysmíván by neměla být motivace k reedukaci *„protože ty děcka v třídě vidí, že ten spolužák, kteří má problémy se psaním nebo čtením, má horší prospěch a smějí se mu.“* Speciální pedagog by měl takovou situaci neprodleně řešit a nebrat ji jako motivující. Některé speciální pedagožky připisovali klíčový význam motivace na výsledek speciálně pedagogické reedukace, což lze považovat za správně utvořený názor. Uváděli, že *„bez toho se nedá pracovat“* nebo *„reedukace pak vůbec nemá smysl.“* Nicméně podstatné je také nejen umět dítě motivovat, ale také jej podpořit, že dané věci, úkoly zvládne. Pokud si je toho jisté, role se nezalekne a bude ji schopné plnit, i když se mu napoprvé nemusí podařit, neodradí jej to. *„Pokud jsem k něčemu motivována a pokud něco chci zvládnout a ještě mi někdo pomůže, tím že mi řekne, že to zvládnou, tak ten výsledek dám, i když*

se mi nezadaří, tak se zas do toho vrhnou znovu.“ Motivace pro některou znamená, když si dítě „naladí“, *„já si je musím naladit jako ten hudební nástroj“*, pro jinou je důležité osobní pouto, *„motivující je taky, když má člověk s těmi dětmi vztah“*, pro další je to poukazování na věci, které se povedly, *„že se ve cvičení nehledají chyby, ale to co se povedlo, co bylo dobré a zjistí se, že toho byla většina“*. Pro další spočívá motivace v dosažení cíle, aby dítě mělo chuť se vzdělávat. Naopak byly i speciální pedagožky, které sice připisovali smysl motivaci, ale neviděli význam jen v ní, ale i v práci, v domácím prostředí, například s nemotivovaným dítětem, *„výsledky se dostávají u dětí nemotivovaných, pokud pracují a rodiče je k tomu nějakým způsobem dotlačí. My chceme většinou nějakým způsobem, aby dítě pracovalo i doma.“* Jiná speciální pedagožka uvádí, že je důležitá motivace dítěte, nicméně na reedukaci má vliv více faktorů. *„Ta reedukace také není spása, jestliže není sounáležitost všech zúčastněných stran, tak stejně dítě nezaznamená žádného významného úspěchu.“* Tyto názory nemůžeme považovat za správné, protože motivace žáka při speciálně pedagogické reedukaci má zásadní význam, na čemž se shodla i většina dotazovaných žen, že motivovaný žák dosahuje lepších výsledků, proto je třeba pracovat v první řadě s motivací žáka při speciálně pedagogické reedukaci. Chtěla bych podotknout, čeho jsem si všimla na základě provedení výzkumu: většina speciálních pedagogiček, které neidentifikovaly motivaci za nosnou, ani realizovanou intervenci, nebyla hodnocena a většina z nich si ani nepamatovala, zda tato problematika byla probírána během jejich studia na vysoké škole. Při mém výzkumném šetření jsem se setkala s nepochopením výzkumných otázek, z čehož lze usuzovat, že školní speciální pedagožky danou problematiku neřeší. Nezamýšlejí se nad tím, že motivace je nosná při reedukaci a může jim usnadnit a zefektivnit práci.

3.9.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaké prvky v rámci speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky SPU nejvíc posilují jejich motivaci k reedukaci?

Speciální pedagožky uváděli, že hra má motivační charakter, stejně tak aktivity, které jsou specifické pro reedukaci. Žáci je nezažívají na běžné vyučovací hodině. Dále jsou to aktivity, které nejsou vedeny klasickou formou cvičení, ale naopak multisenzorické aktivity, pomocí kterých může žák procvičit své silné i slabé oblasti. Pokud jsou to cvičení, které je rovněž nutné dělat při nápravě, je třeba, aby se speciální pedagog na ně nějak „naladil“, zaujal je pro práci. Důležité je, že má žák větší prostor na seberealizaci, je mu zabezpečený individuální

přístup a dostává se mu pozornosti. Lze souhlasit s výpověďmi speciálních pedagožek, protože je důležité zaujmout dítě pro práci a nabídnout mu aktivity, které mu umožní rozvíjet více oblastí, protože to je naším cílem. Také je důležité nadchnout žáky pro práci a udržet jejich koncentraci, co nejdéle, jak uvádí např. Berlyne (1960 in Zelina, 2011). Podle slov školních speciálních pedagogů speciálně pedagogická reedukace nemá velký význam, pokud žák není podporován ze strany rodičů. Je důležité, aby i oni spolupracovali na reedukaci a záleželo jim na vzdělání vlastního dítěte. Samozřejmě, rodiče tvoří neoddělitelnou součást života dítěte, většinou bývají jeho vzorem, ale nemůžeme od všech rodičů očekávat zaujetí pro spolupráci, a proto bychom měli s dítětem pracovat co nejvíce ve škole při speciálně pedagogické reedukaci. Zvláště u žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí nelze reedukaci stavět na podpoře v domácím prostředí. Je samozřejmě vhodné a žádoucí pomoci všem rodičům dětí s SPU pochopit význam reedukace a naučit je postupy, jak ji realizovat. I ve vztahu k rodinnému zázemí je však třeba individualizovat přístup k jednotlivým dětem. Tam, kde je podpora ze strany rodičů intenzivní, lze na ní účinně stavět. Tam, kde se ani přes opakovanou snahu nepodařilo rodiče pro reedukaci získat, je třeba stavět na podpoře dítěte ve školním prostředí.

Práce jedince, jeho motivace k reedukaci závisí i na jeho aktuálním vnitřním rozpoložení, počasí, věku a času, kdy se reedukace provádí (např. zda na první nebo poslední hodině). Většinou jsem se setkala s názorem, že motivovanější jsou mladší žáci, i když to většinou podle názorů speciálních pedagožek nevychází z jejich vnitřní motivace, ale spíše z vnější, proto kladli skoro všechny důraz na rodinu. Jedna speciální pedagožka uvedla, že malé děti nepracují z vlastní vnitřní motivace, ale vnější a je třeba podle ní, aby rodič na dítě trochu přitlačil, aby bylo dítě více pod kontrolou a více motivované. *„Protože malé děti většinou pracují ne z vlastní vnitřní motivace, ale z vnější, a když rodič na to dítě trochu nepřitlačí nebo ho nemotivuje, tak to dítě pak, pokud není pod kontrolou, tak není tolik motivováno.“* S tímto názorem nelze souhlasit, negativní motivace ve formě vytváření tlaku na dítě může z dlouhodobé hlediska u dítěte rozvinout nechuť k reedukaci, ne-li k učení celkově, jak uvádí Bartoňová (2010). Podle slov další speciální pedagožky děti, které chodí na reedukaci, mají pozitivnější sebehodnocení. *„Já si myslím, že děti, které chodí na reedukaci si myslí, že jsou docela šikovné, ale i když v některých vzdělávacích oblastech nedosahují požadovaných výsledků, pokud se zapojují do reedukace, je příležitost je chválit. Mohou se zlepšit.“* Dle odborného názoru Pavelkové (2002) mladší žáci mohou být více formovatelní a ještě vidí vzor v učitelích a rodičích. Nelze souhlasit s názorem, že na dítě třeba vyvíjet

nátlak, aby pracovalo. To se pak zcela vylučuje se všemi motivačními technikami a přístupy. Naším cílem v rámci speciálně pedagogické reedukace by mělo být motivovat žáka na základě tvůrčích přístupů, přijímající atmosféry, budování zájmu u dítěte a také prožití úspěchu. Jak uvedla jedna speciální pedagožka, motivace je přímo úměrná úspěchu. Pokud se dítěti daří, vidí posun, je motivované. Motivace nastává, „*pokud dítě zjistí, že to zvládne a že má úspěch.*“ U starších žáků se nachází jen malé procento těch, které to dělají pro svůj posun, zlepšení. Je to pochopitelné, protože starší žáci jdou do puberty a odehrávají se v jejich těle různé, ať už fyzické či psychické změny, se kterými mnohdy neumějí sami pracovat. Proto je třeba také hledat způsob, jak těmto žákům usnadnit už beztak náročný proces nabývání poznatků spojený s vnitřními změnami. Zde nastává výzva pro speciální pedagogy najít způsob, jak si „naladit“ žáka pro spolupráci a poskytnout mu takové aktivity, které v něm vzbudí zájem.

Speciální pedagožky uváděly několik přístupů, které podle nich vzbuzují zájem u žáků. Většina se shodla na tom, že tyto aktivity by měly být hravého charakteru, mělo by se jednat o něco netradičního, co nedělají s paní učitelkou na hodině. Mezi takové aktivity zařazovaly počítačové programy, rébusy nebo hádanky pohybové aktivity. Dětem je třeba poskytnout výzvu. Dále sem lze zahrnout manipulaci s předměty, kartičkami, písmeny z různého materiálu, pexesem, double, puzzle, kvízy, ale i porovnávání obrázků, modelování, obrázkové pracovní listy, manipulace s kartičkami nebo kreslení do krupice. Důležité je také časté střídání činností, zapojování více smyslů, individuální přístup a poskytnutí dítěti své pozornosti a prostor na seberealizaci. Speciální pedagožka, která pracuje s dětmi na základě Feuersteinovy metody, zdůrazňuje význam vědomí: dítě zvládne samo danou aktivitu a nabyté poznatky umí aplikovat do života nebo je umí propojit s jinými předměty ve škole. „*Feuersteinova metoda je motivační tím, že dítě zvládne samo a vlastně ty přesahy, které Feuerstein má, to že to vždycky aplikujeme do toho, jak to dětem pomůže v jiných předmětech a v životě.*“

Principem motivace v konkrétních aktivitách může být pochvala, zábava, úspěch, větší prostor na sebevyjádření. Důležité je, aby těmito aktivitami speciální pedagogové zaujali dítě a zvyšovali jejich sebevědomí. Potřebné je také vysvětlit dítěti smysl, pokud dítě vidí smysl a propojení s běžným životem, je to pro něj motivující. Také je potřeba děti nenutit, protože podle slov speciální pedagožky, pak se uzavrou a nechtějí spolupracovat. „*Jakmile mají pocit, že musí něco, tak se děti jakoby uzavrou, a to už v tu chvíli nemusíme dělat nic.*“ Principem je také ponechat prostor na otázky. Speciální pedagožka vidí smysl ve Feuersteinově metodě:

tím, „že si na způsoby, systémy přijdou samy, tak jsou pro ně mnohem důležitější a stávají se tím tolerantnější i k těm druhým, hlavně si ty věci pamatují.“ Školní speciální pedagožky daly příklady na osvědčené aktivity, které samy provádějí v praxi a mají s nimi u žáků úspěch. Ve vyjmenovaných aktivitách vyjmenovaly vhodné důvody a přístupy, z nichž plyne motivační přístup. Lze plně souhlasit s výpovědí, že dítě nelze nutit, protože pak se pro spolupráci uzavře. Tento názor v souladu s odbornou literaturou vyvrací výpovědi některých speciálních pedagožek, které apelovaly na nátlak ze strany rodičů a na vytváření vnější motivace. Na základě uvedených motivačních aktivit a přístupů lze u dítěte utvářet vnitřní motivaci a budovat v něm otevřenost a přístupnost spolupráce.

2 . Jak speciální pedagogové vyhodnocují působení používaných přístupů a metod na motivaci žáka k reedukaci?

Intervenci u žáka vyhodnocuje každý z oslovených speciálních pedagogů jinak. Někteří ji vyhodnocují na konci roku nebo jedenkrát za čtvrtletí, někteří si píší průběžně poznámky, záznamy pro sebe o dítěti jeho zlepšení nebo zhoršení. Snaží se vše vyhodnotit na konci hodiny společně s dítětem, aby si i dítě uvědomilo, co se naučilo a na čem je třeba ještě zapracovat. Někdy vyhodnocení je jen formou pozorování, kdy si učitel všimne zlepšení na základě práce na hodinách. Některé speciální pedagožky si testování dělají samy, tím že testují dítě. Následně vidí, v čem je třeba ještě zapracovat. Sepisují hodnocení žáka před kontrolou v poradně. Setkala jsem se i s názorem speciální pedagožky, která intervenci nevyhodnocuje. A naopak některá ji vyhodnocuje společně s rodiči, kteří s dítětem pracují doma, zatímco ona s ním pracuje individuálně ve škole. Následně diskutují o posunu dítěte či oblastech, na kterých je potřeba ještě pracovat, jak aktuální situaci dítěte vidí obě strany. Pro jednu z respondentek je důležité i vyhodnocování intervence společně s učiteli. Speciálně pedagogická reedukace by ji měla průběžně vyhodnocovat. Je to dobré z toho důvodu, aby speciální pedagog viděl posun žáka a také pokud v některých oblastech posun nenastal, případně nastala stagnace, aby věděl, jak s dítětem zapracovat na zlepšení. Může to být pozitivní zpětná vazba pro samotného speciálního pedagoga a informace, jak dále postupovat, na co se při reedukaci dále zaměřit, jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2014). Také je dobré poskytnout tyto informace dalším učitelům a rodičům, aby viděli posun dítěte, který mnoho lidí nevnímá kvůli velkým očekáváním. Důležité je hodnotit jedince jako individuum, ne ho srovnávat s výkony jiných, protože každý má své vlastní tempo a možnosti podle Zeliny (2011). Velmi dobrým přístupem je také vyhodnocování práce spolu s dítětem, práce

s chybou jak ji připomínají například Auger a Boucharlat (2005). Takovým způsobem dáváme dítěti hned po hodině reflexi a možnost uvědomit si věci, které se mu povedly, ve kterých se zlepšilo. Pochválit ho konkrétně za zlepšení v daných aktivitách a ukázat mu posun i vizuálně, aby mělo možnost porovnání a uvědomění. Jedna speciální pedagožka si speciálně pedagogické vyšetření ke zhodnocení účinku intervence dělá sama. Nespoléhá na vyšetření v poradenském zařízení. *Děti mají speciálně pedagogické vyšetření, které dělám já, poradny ty už nestíhají, ty dělají zbytek.*“ Tato konkrétní speciální pedagožka uvedla, že s některými žáky ukončila spolupráci, protože z jejího pohledu žáci dostatečně nepracovali. „*Stalo se mi, že s některými žáky jsme přestali pracovat, protože to bylo jenom o nějakém setkávání, kdy oni nepracovali vůbec na ničem, nic nedělali a chtěli podpůrná opatření, tak tam jsme pak tu spolupráci ukončili.*“ S tímto názorem se nemůžu ztotožnit, je to stejné, jako kdybychom chtěli vyloučit nemotivovaného žáka ze vzdělávání. Speciální pedagog musí hledat cesty, jak žáka vhodně motivovat k reedukační aktivitám, jak překonat jeho pasivitu. Pomoci žákovi pochopit smysl reedukace, zjistit motivační faktory, poskytnout čas na navázání důvěry, atd. Jak uvádí Pokorná (2010), pasivita, rezignace či různé formy únikových reakcí jsou často odpovědí na dlouhodobě zažívaný neúspěch a projevem naučené nízké asiprace po negativní zpětné vazbě, na školní výkon žáka od rodičů a učitelů. Právě těmto žákům by speciální pedagog měl věnovat největší pozornost a snažit se je podporovat v rozvoji důvěry ve vlastní schopnosti a pozitivní sebehodnocení ve vztahu ke školní práci. I to může být plnohodnotným obsahem speciálně pedagogické intervence. Další speciální pedagožka uvedla, že intervence je u mladších žáků účinná, má mnohem větší význam jako u starších žáků, protože když už jdou děti do puberty, docházení na reedukaci vnímají jako povinnost a skutečnost. Právě účast na reedukaci může mít negativní vliv na postavení v kolektivu. „*U mladších žáků, do 5.-6. ročníku je reedukace hodně účinná. Naopak u starších žáků, někdy u sedmáků, osmáků, deváťáků, kdy jsou už v období puberty, chápou reeduakci jako povinnost, nechce se jim již tolik, stane se, že se jim někdo ve třídě začne posmívat nebo má hloupé připomínky.*“

Další speciální pedagožka pracuje hlavně se žáky na prvním stupni, uvádí, že pokroky nejsou výrazné, ale malé změny nastávají. „*Já mám většinou první stupeň, tak ty pokroky nejsou zas tak velké, takže hodně často se hodnocení opakuje, ale malinké změny tam jsou.*“ Speciální pedagog by měl pracovat s žáky, jak na prvním, tak na druhém stupni, a zajistit jim potřebnou podporu, ne porovnávat motivovanost a podle toho dělat reedukaci. Nicméně musím souhlasit s tím, že je třeba podchytit žákovy problémy co nejdříve a začít co nejdříve s reedukací. Proto může být na prvním stupni tato práce intenzivnější. Pokud se nám žák svěří

nebo vidíme, že se mu ve třídě někdo posmívá za účast na speciálněpedagogické intervenci, tak bychom měli situaci ihned řešit.

Při otázce zda speciální pedagogové vyhodnocují míru motivace k realizované intervenci, se odpovědi velmi různily, proto získat jednoznačnou odpověď. Ale většina dotazovaných hodnotí motivaci formou pozorování, reaguje aktuálně podle toho, jak dítě pracuje. Pokud vidí, že ho daná aktivita nezajímá, nespolupracuje nebo případně při ní usíná, zkusí změnit cvičení, aktivitu. Jestliže dítě speciálního pedagoga dobře zná, tak už dokáže zvolit aktivitu, která ho zajímá, při níž umí udržet pozornost. Některé také uvádějí, a v tomto názoru se shodují, že hledají inspiraci při rozhovoru s rodiči. Ptají se jich, co na jejich dítě nejvíce funguje. Důležitý je i názor dalšího pedagoga, který dítě učí a všímá si ho na hodinách, případně rozhovor s asistentem pedagoga, protože ten jej také velmi dobře zná. „*Motivaci posuzujeme pozorováním, metodou rozhovoru s učitelem, asistentem a s rodičem, kde se o dítěti bavíme a říkáme si, s jakou chutí jde dítě do práce.*“ Takže podle slov speciálních pedagožek, vyhodnocování probíhá stále na základě pozorování práce na hodině, podle toho, co vidí, že dítě baví nebo nebaví, podle reakcí na dané aktivity. Pokud zpozorují, že je třeba změnit aktivitu, aby byla práce efektivnější, tak to udělají. Motivace se však může měnit, protože ji ovlivňuje mnoho faktorů. Konkrétně speciální pedagožky motivaci k realizované intervenci nevyhodnocují, nepoznají konkrétní techniky, ale dělají to spíše intuitivně na základě okamžité zpětné vazby nebo informací od rodičů a učitelů. Je důležité zareagovat, pokud vidíme, že se dítě neumí na danou aktivitu soustředit, případně odmítá spolupracovat, odmítá nabízenou aktivitu. Naším úkolem je nabídnout novou aktivitu nebo poskytnout podporu, aby s naší podporou úkol zvládlo. Samozřejmě, že se můžeme poradit s učitelem, rodiči či jinými pedagogy o tom, jak zaujmout dítě, ale nejvíce informací bychom měli hledat u jedince samotného, protože on je ten, s kým pracujeme. Míru motivace u jednotlivých aktivit bychom měli cíleně sledovat a vyhodnocovat, abychom maximalizovali soustředění dítěte. Ke změně, o které reedukace usilujeme, může docházet pouze v situaci, kdy se žák maximálně soustředí, jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2014).

3.10 Doporučení pro praxi

V návaznosti na informace z odborné literatury a výzkumná zjištění považujeme za užitečné navrhnout doporučení pro práci speciálního pedagoga. Na motivaci při speciálně pedagogické intervenci je možné působit různými způsoby, protože na motivaci žáka působí nejen škola a rodina, ale nelze zapomenout zmínit i jedince samotného a jeho osobnost. Proto je důležité,

aby žák měl pozitivní přístup k reedukačním úkolům, které provádí se speciální pedagožkou. Aby mu speciální pedagog zajistil bezpečné, přijímající prostředí, přistupoval k němu jako k individuálnímu jedinci a hodnotil jej podle jeho možností. Důležité je také žáka pochválit za dobře vykonanou práci nebo menší posun. Někdy to nemusí být jen pochvala za výkon ve škole, ale i za kreativitu, fyzickou zdatnost nebo nějaký úspěch, který zažil v mimoškolní aktivitě nebo ve volném čase. Důležité je, abychom hodnotili proces, potenciál dítěte, přístup a vztah k prováděným činnostem. Také je podstatné žákovu snahu ocenit pochvalou, kterou se snažíme působit na jeho sebevědomí a sebevnímání, jež zvláště tyto žáci mívají nízké. Důležité je také při speciálně pedagogické intervenci poskytnout dítěti prostor na seberealizaci a sebeprezentaci, které se mu nemusí dostávat ve třídě.

Abychom si žáka získali pro spolupráci, je třeba nastavit aktivity zábavnou formou a poskytnout mu aktivity, cvičení, které budou trochu těžší, ale ne příliš, aby jejich plnění byla pro žáky výzva. Příliš lehká nebo příliš těžká aktivita může způsobit nezájem a frustraci. Speciální pedagog by měl vnímat jak dítě pracuje, měl by si všimnout jakých chyb se dopouští při plnění úkolů, jaké podněty mu pomáhají a jaké ho naopak ruší. Úkolem speciálního pedagoga by nemělo být hned žáka upozornit na chybu, ale pokusit se mu zprostředkovat její poznání na základě vhodně kladených otázek, aby na chybu dítě přišlo samo. Pak je schopné se z chyby poučit, dříve si ji zapamatuje a předejde tak jejímu opakování. Dítěti zprostředkuje nějakou novou zkušenost řešení, která by v nejlepším případě měla být trvalá. Navedeme dítě na správnou odpověď vhodně kladenými otázkami, případně mu nabídneme možnosti, ale nenecháme ho selhat. Když je v odpovědi něco správně, postavíme další postup na tom. Poskytneme mu dostatečnou podporu, aby dítě na výsledek přišlo samo. Poskytneme mu také konkrétní pochvalu, a tím zvyšujeme i jeho míru sebejistoty. Motivace žáka je totiž závislá i od jeho úspěchu. Důležité je poskytnout dítěti takové aktivity, které ho zaujmou a ve kterých zažije úspěch. Pokud má žák zájem, můžeme počítat i s jeho pracovním nasazením. Zájem u žáka můžeme vzbudit nejen výzvou, ale i když mu nabídneme něco překvapivého, nového, nepoznaného. Aktivity by měly být také multisenzorické, působit na více dílčích funkcí, nejen na ty oslabené. Je třeba zapojovat více smyslů najednou. Nemělo by se jednat jen o úkoly jen úkoly zaměřené na paměť a kognitivní schopnosti, ale měla by se jimi rozvíjet také kreativita a kritické myšlení, protože tím můžeme ovlivňovat sebevědomí a emocionální oblast žáka, formovat jeho samostatnost. Důležitým aspektem při práci s žákem je vztah se speciálním pedagogem, který si může s dítětem vytvořit při individuální práci. Povzbuzení a důvěra, kterou mu může poskytnout speciální pedagog, jsou nejvíce motivující faktory. Při speciální pedagogické intervenci je nejen důležité pracovat

na reedukaci dílčích funkcí, ale bylo by dobré soustředit pozornost i na motivaci, kterou lze vyhodnocovat aktuálně, hned při práci s dítětem. Naslouchat mu a v kritické chvíli, kdy je dítě unavené nebo mu daná úloha nejde, nesedí, případně je frustrované z neúspěchu, umět zareagovat, změnit aktivitu nebo jej natolik podpořit a zprostředkovat mu řešení úlohy tak, aby ji v konečném důsledku zvládl sám a byl si toho vědom. Dobré je nechat dítě verbalizovat své myšlenkové procesy a pomáhat mu porozumět a využívat pojmy s tím spojené. To je klíčový moment při práci. Důležité je také vysvětlit dítěti smysl reedukace, aktivit, aby v tom, co dělá, vidělo smysl a pomoci mu tyto poznatky propojit s praxí.

Závěr

Motivace je klíčový prvek ve speciálněpedagogické intervenci. Žáci se specifickými poruchami učení mají často vnější motivaci, ale aby reedukační výsledky byly efektivnější, bylo by dobré podnítit v nich i vnitřní motivaci. Při speciálněpedagogické intervenci jsme schopni pracovat různými technikami na nápravě dílčích funkcí, ale také na budování sebevědomí a sebejistoty u těchto žáků.

V teoretické části jsem uvedla teoretické poznatky o specifických poruchách učení, o jejich etiologii a způsobech reedukace. Věnovala jsem se i tématu motivace. Tam jsem uvedla některá teoretická východiska, vlivy, které na motivaci působí a způsoby jejího podněcování.

Ve výzkumné části se mi podařilo prostřednictvím kvalitativního výzkumu získat formou rozhovorů výpovědi od devíti školních speciálních pedagožek, které jsem následně vyhodnocovala metodou otevřeného kódování. Na základě provedeného výzkumu jsem zjistila, že ne všechny školní speciální pedagožky chápou správně význam motivace pro dosažení účinnosti speciálně pedagogické intervence. Některé používají k dosažení žádoucího výsledku nátlak na žáky, při své práci nepracují s motivací žáka v průběhu reedukačních aktivit, ale velký důraz kladou na rodinu, domácí přípravu. Našli se mezi dotazovanými i speciální pedagožky, které význam motivace chápaly v souladu s odbornými poznatky, věděly jak pracovat s žákem, věděly jak si ho naklonit ke spolupráci, vzbudit v něm zájem. Všimla jsem si, že tyto pedagožky uváděly, že určité teoretické poznatky o motivaci získaly během studia na vysoké škole. V rámci výzkumného šetření se mi stalo, že některé speciální pedagožky nepochopily kladené otázky a nevěděly, jak na ně mají odpovědět. Může to vypovídat o tom, že téma motivace jim není blízké a nezapívají se jím při provádění speciálněpedagogické reedukace. Principy posilující motivaci u žáků k reedukaci uváděly speciální pedagožky hlavně takové, které mají hrový charakter, působí na více oblastí, a které poskytují výzvu při jejich plnění.

Tato práce mě obohatila v první řadě v tom, že jsem mohla nahlédnout na práci několika školních speciálních pedagožek, s jakými technikami, metodami pracují. Protože sběr dat byl veden formou rozhovorů, měla jsem možnost si s těmito ženami i neformálně popovídat, a tak dostat mnoho užitečných informací o tom, jak fungují některé věci v praxi. Byly velmi ochotné a ukázaly mi pomůcky, které využívají při speciálněpedagogické reedukaci.

Hlavním přínosem této práce je zmapování názoru oslovených speciálních pedagožek na téma motivace. Také přístupů a metod, které školní speciální pedagožky používají k tomu, aby žáky se specifickými poruchami učení motivovaly ke speciálněpedagogické reedukaci.

Seznam použitých zdrojů

AUGER, M. – T., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák – Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1 . vyd. Praha: Portál, 2005. 128 s . ISBN 80 -7178-907-0 .

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I, Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.128 s . ISBN 978-80 -210-5299-4 .

BARTOŇOVÁ, M . *Specifické poruchy učení – Text k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2012. 237 s . ISBN 978-80 -7315-232-1 .

BENÍČKOVÁ, M . *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1 .vyd. Praha : Grada Publishing, a .s ., 2011. 160 s . ISBN 978-80 -247-3520-7 .

BUREŠOVÁ, J. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii*. 1 .vyd. Brno: Edika, 2017. 87 s . ISBN 9788026611066.

CORTIELLA, C ., HOROWITZ, S . H . *The State of Learning Disabilities – Facts, Trends and Emerging Issues*. New York : National Center for Learning Disabilities, 2014. 46 s .

ČOPÁKOVÁ, A., ZELINKOVÁ, O. a kol. *Pavučinka*. 1 . slovenské vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ s .r .o , 2013. ISBN 9788073111359.

FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. 19 s . ISBN 978-80 -87581-02 -5.

FILIPKOVÁ, B . *Neposlušné čísla alebo dieťa s dyskalkúliou v škole*. In : *Naša škola*, 2013/2014, Roč. 17 , č . 9 -10 , s . 59 -63 . ISSN 1335-2733.

FROSTIGOVÁ, M. *Vývinový test zrakového vnímania*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1973.

GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2 .vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 230 s . ISBN 978-80 -223-2317-8 .

HARČARIKOVÁ, T . *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava : MABAG spol. s .r .o ., 2008. 94 s . ISBN 978-80 -89113-57 -6 .

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2 .vyd. Praha: Grada Publishing, a .s ., 2015. 400 s . ISBN 978-80 -247-4674-6 .

HENDRIK, S. *Dyskalkulie*. 1 .vyd. Praha: Portál, s .r .o ., 2006. 168 s . ISBN 80 -7367-104-2 .

HRABAL, V. , MAN, F. , PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2 .vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n . p ., 1989. 233 s . ISBN 80 -04 -23487-9 .

JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D +H , 2004. 68 s .

JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H. a ZÖRKLEROVÁ, R. *Dysgrafia*. Praha: Nakladatelství D +H , 2007. 68 s . ISBN 978-80 -903579-6 -9 .

JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H. *Dysortografie*. 1 . vyd. Praha: Nakladatelství D +H , 2008. 68 s . ISBN 978-80 -903869-4 -5 .

JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 6 .vyd. Praha: Nakladatelství D +H , 2001. 32 s .

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2 . vyd. Praha: Portál, s .r .o ., 2014. 176 s . ISBN 978-80 -262-0645-3 .

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1 .vyd. Praha: Grada, 2011. 272 s . ISBN 978-80 -247-2433-1 .

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1 .vyd. Brno: Edika, 2014. 248 s . ISBN 978-80 -266-0600-0 .

LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. 1 .vyd. Praha: Portál, 2006. 264 s . ISBN 80 -7367-103-4 .

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole – Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1 .vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s . ISBN 80 -7178-205-X .

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1 .vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n . p ., 1988. 236 s . č . 0 -72 -24 /1 .

MERTIN, T. Využití funkční analýzy chování u problémového chování studentů In : *Problémové situace v kolektivu*. Praha: Raabe, s .r .o ., 2011. ISBN 978-80 -87553-24 -4 .

MICHALOVÁ, Z. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1 .vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2007. 208 s . ISBN 80 -7311-075-X .

MIKULAJOVÁ, M. *Jazykovo.kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. 1 .vyd. Bratislava: MABAG spol s .r .o ., 2009. 68s. ISBN 978-80 -89113-74 -3 .

MIKULAJOVÁ, M. Fonologické procesy, čítanie a dyslexia In : *Zborník príspevkov zo seminára - Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole*. Nitra-Hlohovec: Libra n .o ., 2005. ISBN 80 -8050-803-8 .

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení - Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 250 s . ISBN 80 -7290-092-7 .

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6 . vyd. Praha: Portál, 2013. 568 s . ISBN 978-80 -262-0367-4 .

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4 .vyd. Praha : Portál, 2010. 336 s . ISBN 978-80 -7367-817-3 .

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1 .vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s . ISBN 978-80 -7367-773-2 .

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1 .vyd. Praha: Portál, 1997. 336 s . ISBN 80 -7178-135-5 .

RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1 .vyd. Praha: Portál, 1999. 256 s . ISBN 80 -7178-287-4 .

SELIKOWITZ, M . *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s . ISBN 80 -7169-773-7 .

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1 .vyd. Praha : Portál, 1996. 64 s . ISBN 80 -85282-70 -4 .

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1 .vyd. Praha : Grada Publishing, a .s ., 2007. 160 s . ISBN 978-80 -247-1733-3 .

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1 .vyd. Praha: Portál, 2016. 176 s . ISBN 978-80 -262-1001-6 .

ŠAUEROVÁ, M ., ŠPAČKOVÁ, K ., NECHLEBOVÁ, E . 2012. *Speciální pedagogika v praxi – Komplexní péče o děti se SPUCH*. 1 .vyd. Praha : Grada Publishing, a .s ., 2012. 248 s . ISBN 978-80 -247-4369-1 .

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. 1 .vyd. Ružomberok: VERBUM, 2015. 225 s . ISBN 978-80 -561-0262-6 .

ŠVARŘÍČEK, R. , ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1 .vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s . ISBN 978-80 -7367-313-0 .

TUREK, I. *Didaktika*. 3 .vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. 620 s . ISBN 9788081680045.

TURNER, CH . 2011. *Supporting children with learning difficulties*. London, 2011. ISBN 978-1 -4411-2177-6 .

VESELSKÝ, M. *Motivácia žiakov učiť sa* . Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 116 s . ISBN 978-80 -223-2820-3 .

VODIČKOVÁ, B . Problematika výchovy v rodinách detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia In : KOVÁČOVÁ, B ., ed . 2011. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie konanej 8 . a 9 . novembra 2010, *Výchova verzus terapia – hranice, možnosti, riziká*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 84 -89 s . ISBN 978-80 -223-3006-0 .

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3 .vyd. Bratislava: IRIS, 2011. 245 s . ISBN 978-80 -89256-60 -0 .

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi , abych to dokázal - Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1 .vyd. Praha: Portál, 1997. 112 s . ISBN 80 -7178-071-5 .

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12 .vyd. Praha: Portál, 2015. 264 s . ISBN 978-80 -262-0875-4 .

ZELINKOVÁ, O . Stratégie vyučovania žiakov so špecifickými poruchami učenia In : BARTOŇOVÁ, M ., ed . 2007. *Špecifické poruchy učenia v kontexte vzdelávacích oblastí RVP ZV* . Brno : Paido, 2007. 290 s . 55 -67 s . ISBN 978-80 -7315-162-1 .

ŽIVČICOVÁ, E. *Základy psychológie učenia*. 1 .vyd. Praha : Univerzita Jána Amose Komenského, 2011. 144 s . ISBN 978-80 -7452-017-4 .

Seznam použitých online zdrojů:

Světová zdravotnická organizace. Mezinárodní klasifikace nemocí 10 . revize: Poruchy psychického vývoje, [online]. 2018 [cit. 15 .12 .2018]. Dostupné z : <https://www.uzis.cz /cz /mkn/F80-F89.html>.

Benaudira sluchový trénink trénuje centrálné sluchové spracovanie, [online], [cit. 1 .2 .2019]. Dostupné z : <https://www.benaudira.sk /metoda/>.

Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace 5 .revize: Dyspraxia, [online]. 2019 [cit. 25 .11 .2018]. Dostupné z : https://www.researchgate.net/figure/DSM-5 -Diagnostic-Criteria-for-Developmental-Coordination-Disorder-6 _fig5_282868611.

BOSCH, J. Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. In : *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung* [online]. 2015 [cit. 2019-03 -29]. Dostupné z : https://www.uni-potsdam.de /fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2015_Lernmotivation.pdf

VOLEMANOVÁ, M. Primární reflexy In : *Red Tulip, Neuro-vývojová terapie, speciální pedagogika a fyzioterapie* [online]. 2019 [cit. 2019-03 -28]. Dostupné z : <http://red-tulip.cz /reflexy/primarni-reflexy/>

Přílohy

Rozhovor

1 .Co dle vašich zkušeností nejvíce ovlivňuje motivaci žáků k reedukaci?

Aby se tady bavili, aby to byla zábava. To je hodně aktuální rozpoložení, to jaké je počasí ten den, jak se vyspali, jestli jsou ve formě nebo ne. Že by byli motivovaní a chtěli se v něčem zlepšit, že by z toho důvodu tady chodili to si úplně nemyslím. Až u těch starších, ale tam je strašně malé procento dětí, které to takhle mají, že mají i vnitřní motivaci, že na tom chodí makat.

2 . Které z používaných intervenčních přístupů nebo aktivit dle vaší zkušenosti nejvíce vzbuzují zájem a motivaci u žáků?

U mě to je nejvýše asi hra, když jdeme něco hrát, co musíme pokaždé, potom jsou to počítačové programy a aplikace, to je taky největší motivace, a potom když už pak se posunem dál tak to budou různé rébusy, hádanky, něco co je pro ně výzva a určitě manipulace s kartičkami s písmenami abecedy, s látkovými písmenami, s figurkami a až na posledním místě jsou to nějaká cvičení.

3 .Co si myslíte, že je principem podpory motivace v konkrétních aktivitách, které jste jmenovali?

Tam je určitě nejdůležitější aby se bavili, aby to pro ně byla zábava, aby neměli pocit, že pracují. Jakmile mají pocit, že musí něco, tak se ty děti uzavrou, a to už v tu chvíli nemusíme dělat nic. Samozřejmě dělají běžná cvičení, kde si zvykají na školní práci, musí porozumět zadání, ale to už na to musí být naladěni a je to v rámci toho, že vědí, že trénují běžnou školní práci, a tam je to potom spíš o zvládnutí toho úkolu.

4 . Jaký má dle vašeho názoru vliv motivace na účinnost a výsledek reedukace?

Velký, protože když nejsou motivováni, tak nemusíme už vůbec nic dělat. Protože když tady budou sedět a koukat do zdi, tak neudělám nic. Nebo když budou myšlenkami jinde. Takže musí být namotivováni a musí být v dobrém rozpoložení, jinak tam neprobíhají procesy, které tam mají probíhat. Takže bez toho se nedá pracovat.

5 . Jak vyhodnocujete účinnost realizované intervence u konkrétních žáků?

Vyhodnocujeme zhruba čtvrtletně, že si zapisuji k žákům takový přehled jak pracují, s jakým nasazením, jestli jsem chodí rádi, co jim dělá problémy, v čem udělali pokrok, na čem ještě budeme pracovat. Já mám většinou žáky prvního stupně, tak ty pokroky nejsou zas tak veliké,

takže hodně často se ta hodnocení opakují, ale malinké změny tam jsou. A pak vyhodnocujeme v celku každou hodinu, kde si říkáme, co bylo dobré, co šlo, co nešlo, v čem je potřeba zapracovat. Ještě určitě vyhodnocujeme s učiteli. Mnohokrát se ten žák projevuje jinak u mě, když je individuální činnost nebo v malé skupince a jinak ve třídě. Vlastně ty výsledky můžou být hodně jiné. Takže tam je víc způsobů vyhodnocování.

6. Vyhodnocujete nějakým způsobem i míru motivace konkrétních žáků ve vztahu k realizované intervenci (konkrétním použitým technikám, aktivitám)?

Pokaždé vidím, jestli to toho žáka baví nebo nebaví, podle toho zařazuji další aktivity, pokud nějaký typ aktivity tomu žákovi vyhovuje, tak volím v těch dalších hodinách to samé. Nebo naopak když vím, že ta aktivita je pro něj hodně zajímavá, tak ji volím ve chvíli, kdy už mi tady začíná usínat. Když už je to pro něj moc náročné, tak mu hodím pro něho tu nejvíc motivující aktivitu. Takže určitě to probíhá neustále.

7. Jak konkrétně toto vyhodnocení provádíte?

Okamžitě.

8. Kde získáváte informace jako pracovat s motivací žáka?

No asi u těch žáků, protože oni jsou největší zpětnou vazbou. Ty děti jsou upřímné, takže ve chvíli, kdy vám něco nejde, kdy se vám nechytanou, tak je vám jasné, že to asi není úplně ono a že je nemotivujete. A asi je to z praxe. Dříve to byly možná nějaké knížky nebo nějaké to vzdělávání, ale jako k motivaci přímo tam, nevím, člověk někde hledá nějaké inspirace.

9. Byly tyto informace zahrnuty v rámci pregraduální přípravy na vysoké škole?

Asi jo někde, určitě v nějaké teorii v pedagogice. Neměli jsme na to konkrétní semináře, ale ono se to prolínalo, nějaké téma, nějaká kapitola, to určitě bylo, ale přicházela jsem si na to i s tou motivací, že jsem byla naučena, všechno mít nalinkované. Když máte ty fáze hodiny a ta první fáze hodiny by měla být ta fáze motivační, takže základ byl, jenomže jsem to byla naučena mít to tak nějak strukturované už předem, ale ve finále se hodně ten průběh hodiny odvíjí podle toho, jak ty děti přijdou naladěné a já si je musím naladit jako ten hudební nástroj, a pak teprve můžeme pracovat. To je ta motivace, že se člověk na ně naladí. To mě nikdo neučil, to si pak člověk na to musí přijít sám.

Otevřené kódování

Přístupy vzbuzující motivaci

- 1 . pohybové aktivity, reedukace s herními prvky, co není časté na hodině mají děti najraději, manipulace s přístroji, práce s tělesným schématem, větší prostor na seberealizaci
- 2 . hra, počítačové programy a aplikace, rébusy, hádanky, něco, co je výzvou pro ně , manipulace s kartičkami, s písmeny abecedy, s látkovými písmeny, s figurkami
- 3 . Feuersteinova metoda, dítě to zvládne samo, dokáže se v tom vyznat, aplikace do života a jiných předmětů = přesahy, přístup
- 4 . střídání činností, pomůcky, které nejsou ve třídě, hry, počítač s alternativními programy, skládání obrázků, zapojení smyslů – rozvíjí a posiluje se oblast, ve které jsou i nejsou dobří, skupinka – střídat, spolupracovat, podporovat
- 5 . individuální přístup, pozornost
- 6 . jiná forma jako učení – interaktivní tabule, PC programy, hry, kvízy
- 7 . hravé zábavné cvičení na konci hodiny za odměnu, kreslení do krupice, skládání písmen, porovnávání obrázků, psaní na tabuli, cvičení s tělem, obrázkové pracovní listy, pohyb, modelování
- 8 . cvičení na pozornost – Kuliferdo, Kupoz, kartičky, cokoliv co nazvem hrou, double, labyrint, násobilka, skládání abecedy, tvářičky, rybičky – jak se cítí, tablety, běžné hry
- 9 . hra, pexeso, puzzle